



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM PROCESSO EXPERIENCIAL
A TRANS-FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE BOA VISTA DO TUPIM

GIOVANA CRISTINA ZEN

Salvador

2014

GIOVANA CRISTINA ZEN

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM PROCESSO EXPERIENCIAL

A TRANS-FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE BOA VISTA DO TUPIM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dr. **Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.**

Salvador

2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Zen, Giovana Cristina.

A formação continuada como um processo experiencial : a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim / Giovana Cristina Zen. – 2014.

225 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Professores – Formação - Boa Vista do Tupim (BA). 2. Professores - Educação (Educação permanente) - Boa Vista do Tupim (BA). 3. Rendimento escolar. 4. Experiência. I. Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71098142 – 23.ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Giovana Cristina Zen

A Formação Continuada como um Processo Experiencial: A Transformação dos Educadores de Boa Vista do Tupim

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Profª. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profª. Dra. Amali de Angelis Mussi
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho
Universidade de São Paulo (USP)

Profª. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profª. Dra. Stella Rodrigues dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Para Marcelo, Júlia, João e Pedro

porque sem amor, eu nada seria

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelo acolhimento e pela confiança em mim depositada.

Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Educação da FAGED/UFBA, por todas as aprendizagens ao longo desta trajetória.

Aos Colegas e Professores do FEP – Grupo de Estudos sobre Formação em Exercício de Professores –, pela proximidade, pela leveza e pelas discussões.

Aos Componentes da Banca, meus queridos Amali, Roseli, Stella e Zé Sérgio, pelos quais tenho uma admiração imensa. Para mim, é uma honra contar com a apreciação de vocês.

A Professora Vera Placco, por sua generosidade em dedicar-se a leitura do trabalho.

A Micaela Sá pelo apoio na transcrição das gravações, e a Nazaré, pela revisão minuciosa e cuidadosa do trabalho escrito.

A Professora Maria Inez Carvalho, pela confiança e tranquilidade na condução do trabalho e, principalmente, por sua amizade, que foi, ao longo desse processo, ampliada para Renato, Renata, Cacá, Maria e Pedro. Uma delícia de família!

Aos educadores e gestores de Boa Vista do Tupim, sujeitos desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar fatos e impressões sobre o percurso de mudanças engendradas no município. Em especial a Thaís, pela disponibilidade em colaborar nas articulações necessárias para a realização da pesquisa de campo.

Aos Colegas do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, pela ousadia e dedicação diária.

A Cybele Amado, pela sua coragem e determinação em transformar um sonho em realidade.

A Bete, Cândida, Neuri, Cida, Aline e Adriana, pelo compromisso com os professores e estudantes da Chapada Diamantina. Também pela parceria e amizade nas estradas da vida.

Um destaque para minha querida Bete, companheira de tantos anos e exemplo de sabedoria que me inspira a ser uma pessoa melhor.

A Rai e Ricardo, meus companheiros de fé em terras pernambucanas, pela parceria sempre sincera e pela torcida para que tudo dê certo.

A Bia Gouveia, por compartilhar comigo o sonho de dar visibilidade às conquistas de Boa Vista do Tupim.

A Telma Weisz, Claudia Molinari, Regina Scarpa e Teca Soub, por tudo que me ensinaram ao longo dessa vida e pela aposta no que eu poderia vir a ser.

Às meninas do Colégio São Paulo: Dalvinha, Paty, Adriana, Lili, Tuca, Maria Clara, Marta, Ana, Dulce, Suzi, Liu, Lila e Sil. Adoro ter vocês na minha vida.

Aos amigos queridos, Maíza, Fran, Gabi, Maria Eugênia, Wal, Mônica Loiola, Dani, Sarah, Márcea, Denise, Giba, Luiz Paulo, Virgínia e Waldô. A vida é bem melhor com vocês por perto. Obrigada pela paciência enquanto eu estava na “caverna”.

A Ernandi e Maria Clara, pelo carinho que sinto quando estou com vocês. A sensação de fazer parte desta família me enche de alegria.

A Sônia, Silvio, Sandra e Maninho, meus irmãos, meus padrinhos e meus amigos. A relação de confiança e de respeito que construímos juntos me faz ter a certeza de que nunca estarei sozinha. Aos cunhados, sobrinhos e netinhos por essa família linda que somos!

Ao Sr. Zen, meu pai, pela certeza do orgulho que sentiria se ainda estivesse por aqui.

A Dona Nora, minha mãe. Sua força e sua fé me lançaram na vida. Se ando perdida, ela pede ajuda a “Antônio Querido”, para que me mostre novo caminho. Meu carinho, minha admiração e minha gratidão pela tão sonhada filha “dotora”.

A Marcelo, que bordou a sua vida na minha, como se ele fosse a linha e eu fosse o pano. Obrigada por existir e pela determinação em não me deixar *pelo meio do caminho*.

A Júlia, minha filha e minha razão de existir. *Você é linda e sabe viver. Você me faz feliz! Muito feliz!*

*Só quero saber do que pode dar certo
Não tenho tempo a perder*

Torquato Neto

RESUMO

O trabalho busca compreender como as ações engendradas no município de Boa Vista do Tupim, em parceria com o Projeto Chapada, romperam com o perverso ciclo de analfabetismo, ampliando as possibilidades de produção de sucesso escolar. A pesquisa de campo foi realizada em quatro percursos distintos nos quais foram realizadas observações, entrevistas e encontros formativos que permitiram produzir e coletar os dados da pesquisa de forma simultânea. Os diversos aspectos do campo educacional que possibilitaram a trans-formação dos educadores foram analisados a partir do conceito de experiência, discutidos por Dewey e Larrosa; e do conceito de *habitus*, cunhado por Bourdieu e atualizado por Lahire. Das muitas lições apreendidas, é possível afirmar que a formação continuada, quando concebida como um processo experiencial, potencializa de modo significativo as tensões entre o instituído e o instituinte, provocando deslocamentos no *habitus* de cada professor e do contexto no qual se insere. *Habitus* e experiência mantêm entre si uma relação de interdependência. É aí que reside a potência do processo formativo, no qual os sujeitos assumem o papel de experimentadores de si mesmos e trans-formam os modos de ser, de pensar e de agir.

Palavras-chave: Formação de Professores, Sucesso Escolar, Experiência e *Habitus*

ABSTRACT

The work seeks to understand how the actions engendered in Boa Vista do Tupim, in partnership with the Projeto Chapada, broke the perverse cycle of illiteracy, expanding the possibilities of producing school success. The field work was performed in four distinct pathways that allowed us to collect and to produce survey data simultaneously through group observations, interviews and formative meetings. The various aspects of the educational field which enabled educators trans-formation were analyzed using the concept of experience, as discussed by Dewey and Larrosa; and the concept of habitus , proposed by Bourdieu and updated by Lahire. The research allowed us to state that continued teacher training, when conceived as an experiential process, enhances significantly the tensions between the instituted and the instituting, causing shifts in the habitus of each teacher and also in the context in which they live and perform their work. Habitus and experience have an interdependent relationship. There in lies the power of the formative process in which the subjects assume the role of self experimenters and trans - form their ways of being, thinking and acting.

Keywords . Teacher Education , School Success , Experience and Habitus

RÉSUMÉ

Le travail essaye de comprendre comment les actions engendrés dans la ville de Boa Vista do Tupim en association avec le Projeto Chapada ont rompu avec le pervers cycle d'analphabétisme, augmentant les possibilités de production de succès scolaire. La recherche de champs a été faite sur quatre différents parcours dans lesquelles ont été réalisés des observations, des entrevues et des rencontres de formation qui ont permis de produire et de prendre simultanément les données de la recherche. Les différents aspects dans le champs de l'éducation qui permettent la transformation des éducateurs ont été réalisés à partir du concept d'expérience, discutés par Dewey et Larrosa; et du concept de "habitus" introduit par Bourdieu et actualisé par Lahire. À partir des leçons qui ont été apprises on peut affirmer que la formation continue, entendue comme un processus expérimental, augmente d'une façon importante les tensions entre ceux qui sont institués et ceux qui sont les enseignants provoquant des déplacements dans l'"habitus" de chaque professeur et dans le contexte dans lequel il est inséré. "Habitus" et expérience maintiennent entre eux une relation d'interdépendance. C'est ici où il y a la puissance de la formation des professeurs, dans laquelle ils assument le rôle d'expérimentateur de soi-même et transforme la manière d'être, de penser et d'agir.

Mots-clés: Formation de professeurs, Succès scolaire, Expérience et Habitus

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Região da Chapada Diamantina.....	97
Foto 1 – Crianças da Chapada Diamantina.....	102
Foto 2 – Altar de sexta-feira da Paixão.....	102
Foto 3 – Giro dos Reiseiros.....	103
Foto 4 – A festeira Lode e sua família.....	103
Foto 5 – Cozinha de Dele.....	104
Foto 6 – Cânticos para a Chuva.....	104
Foto 7 – O pequeno Charles.....	105
Foto 8 – Praça Municipal de Boa Vista do Tupim.....	107
Foto 9 – Feira Livre de Boa Vista do Tupim.....	109
Figura 1 – Percentual de Pobreza da População de Boa Vista do Tupim.....	110
Foto 10 – Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim.....	113
Figura 2 – Cartinha para o Papai Noel.....	131
Figura 3 – Mapa Afetivo de Cleide Cerqueira – Formadora do ICEP.....	137
Figura 4 – Mapa Afetivo de Adriana Gonçalves – Formadora do ICEP.....	138
Figura 5 – Mapa Afetivo de Elisete Gonçalves – Formadora do ICEP.....	139
Figura 6 – Mapa Afetivo de Valéria Bagues – Formadora do ICEP.....	140
Figura 7 – Mapa Afetivo de Raidalva Silva – Formadora do ICEP.....	141
Foto 11 – Dermalval, Sueide e as crianças do Beija Flor.....	149
Foto 12 – Agente de Leitura da Escola Santo Antônio.....	149
Foto 13 – Estudantes lendo para um grupo de extração da castanha.....	150
Foto 14 – Estudantes do Beija Flor lendo para a mãe e a avó.....	151
Foto 15 – Mãe e Filhos do Beija Flor.....	151
Foto 16 – A moradia da família do Beija Flor.....	152
Foto 17 – Vespasiano, Fernando e Thaís no palanque com professores e estudantes...157	
Foto 18 – Estudantes de Boa Vista do Tupim lendo para a comunidade.....	157
Foto 19 – Cybele Amado coordenando o Dia E de Boa Vista do Tupim.....	159
Foto 20 – Comunidade presente no Dia E de Boa Vista do Tupim.....	160
Foto 21 – Estudantes apresentando suas propostas no Dia E.....	160
Figura 8 – Matrioska.....	176
Foto 22 – Publicação de Resultados na Recepção da Escola.....	202

Foto 24 – Elma e Romilda.....	209
Foto 25 – Sueide, Eliana e Maíse.....	210
Foto 26 – Vagna, Joelma e Ana Fábria.....	210
Foto 27 – Rosemary e Elielma.....	211
Foto 28 – Dermival e Clebiana.....	211
Foto 29 – Dalmária.....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de analfabetismo no Brasil entre 1920 e 2010.....	33
Tabela 2 – Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional 2001 a 2011/INAF.....	35
Tabela 3 – Evolução do IDEB de Boa Vista do Tupim entre 2005 e 2011.....	41
Tabela 4 – IDHM de Boa Vista do Tupim entre 1991 e 2010.....	111
Tabela 5 – Resultados de Aprendizagem dos Estudantes do Fundamental I de Boa Vista do Tupim, no período entre 2000 e 2012.....	124
Tabela 6 – Resultados da Prova Brasil entre 2005 e 2011.....	161
Tabela 7 – Sujeitos da Pesquisa de Campo.....	169

SUMÁRIO

PANORAMA INTRODUTÓRIO DA TRILHA.....	16
---	-----------

PARTE 1

1 O MEIO DO CAMINHO E A PROPOSIÇÃO DA TRILHA.....	19
1.1 <i>Pelo meio do caminho</i> no contexto particular: o desafio de aprender e de ensinar a ler e a escrever.....	20
1.2 A história dos que ficam <i>pelo meio do caminho</i> no contexto nacional: a questão do analfabetismo no Brasil.....	27
1.3 A situação atual dos que ficam <i>pelo meio do caminho</i> : números, promessas e desafios.....	32
1.4 O desafio de encontrar alternativas para os que ficam <i>pelo meio do caminho</i> : proposição de uma trilha de pesquisa.....	38
2 PRIMEIRA ANCORAGEM DA TRILHA: a formação continuada como um processo experiencial e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores.....	46
2.1 A formação continuada e sua relação com a experiência	47
2.1.1 Formação continuada de professores no Brasil: o início da articulação com a experiência.....	47
2.1.2 Sentidos e significados da experiência.....	50
2.1.3 A formação e a experiência do sujeito.....	55
2.1.3.1 O sujeito da experiência.....	58
2.1.3.2 O fluxo experiencial contínuo.....	61
2.1.4 A experiência no contexto de uma pesquisa sobre formação continuada.....	64
2.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional.....	65

3 SEGUNDA ANCORAGEM DA TRILHA: o conceito de <i>habitus</i> e suas implicações na formação de professores.....	70
3.1 Os conceitos de <i>habitus</i> e <i>campo</i> na teoria bourdieusiana.....	70
3.1.1 Os agentes sociais e sua atuação no mundo social.....	76
3.2 As contribuições de Lahire em torno do conceito de <i>habitus</i>	78
3.3 O conceito de <i>habitus</i> articulado à formação de professores.....	85
3.3.1 A discussão sobre <i>habitus</i> e formação de professores entre os educadores brasileiros.....	85
3.3.2 A complexidade da formação e o <i>habitus</i> dos professores.....	88
3.3.3 O patrimônio disposicional dos professores e a formação continuada....	90

PARTE 2

4 A CARTA TOPOGRÁFICA DA EXPEDIÇÃO: a simplicidade e a complexidade do campo de pesquisa.....	96
4.1 Um pouco da Chapada Diamantina.....	97
4.2 O município de Boa Vista do Tupim.....	106
4.3 A parceria com o Projeto Chapada e o início da mudança em Boa Vista do Tupim.....	113
4.4 A expansão do Projeto Chapada e a interiorização da política pública de formação continuada em Boa Vista do Tupim.....	119
4.5 A desnaturalização do fracasso escolar na Chapada Diamantina.....	126
5 OS PERCURSOS DA TRILHA DA PESQUISA DE CAMPO.....	143
5.1 Primeiro percurso da trilha: aproximação ao campo como formadora do ICEP.....	145
5.1.1 Os ajustes na parceria entre o Projeto Chapada e Boa Vista do Tupim..	145
5.1.2 A atuação como formadora externa em Boa Vista do Tupim.....	146
5.1.3 O Beija-Flor e o direito de aprender na escola.....	148
5.2 Segundo percurso da trilha: aproximação ao campo como pesquisadora.....	156
5.2.1 O Dia L e o Dia E: duas situações emblemáticas na pesquisa de campo.	156
5.2.2 Observação participante da reunião de avaliação dos resultados de leitura e produção textual.....	161
5.2.3 Observação participante do Grupo Piloto do Ciclo I.....	164

5.3 Terceiro percurso da trilha: imersão no campo de pesquisa como pesquisadora-formadora.....	167
5.3.1 Ateliê de Formação 01.....	171
5.3.2 Ateliê de Formação 02.....	173
5.3.3 Ateliê de Formação 03.....	174
5.4 Quarto percurso da trilha: o diálogo com os profissionais de Boa Vista do Tupim.....	175
6 AS LIÇÕES APREENDIDAS AO LONGO DA TRILHA DA PESQUISA.....	180
6.1 O patrimônio disposicional dos indivíduos à serviço das trans-formações.....	180
6.2 O reconhecimento do outro como elemento central das parcerias que compõem a cadeia distributiva de formação continuada.....	184
6.3 As brechas do <i>habitus</i> ao longo do processo experiencial: possibilidades de trans-formação.....	189
6.4 A mudança no modo de conceber e de realizar as ações formativas.....	193
6.5 Os espaços públicos e as possibilidades de produção do sucesso escolar.....	198
6.5.1 A dimensão pública dos espaços formativos.....	200
6.5.2 A publicação dos resultados e a realização dos seminários.....	201
6.6 Os impactos do valor atribuído à leitura no contexto social.....	204
<i>IMPOSSIBLE</i> – A TRANS-FORMAÇÃO É POSSÍVEL.....	207
E AINDA.....	213
REFERÊNCIAS.....	214
ANEXO.....	222

PANORAMA INTRODUTÓRIO DA TRILHA

Esta pesquisa teve origem no confronto entre o cenário que naturaliza o fracasso escolar, deixando estudantes e professores *pelo meio do caminho*, e uma situação aparentemente inusitada em Boa Vista do Tupim, município baiano localizado na região da Chapada Diamantina. No período entre 2000 e 2012, os educadores tupinenses conseguiram, em parceria com o Projeto Chapada, ampliar as possibilidades de produção de sucesso escolar, rompendo com o perverso ciclo de analfabetismo que marcava a história do seu contexto educacional.

Disto decorre o intento da trilha desta pesquisa, ou seja, compreender como as ações engendradas em um município, aparentemente condenado pelos condicionantes socioculturais, provocaram os deslocamentos no *habitus* dos educadores ao longo do processo experiencial de formação continuada.

Para aportar a análise dos elementos constituintes do campo de pesquisa, defini duas ancoragens para a trilha percorrida neste trabalho. A primeira se apoia no conceito de experiência e na sua relação com a formação. Para compor a segunda ancoragem, recorri ao campo da Sociologia e incorporei o conceito de *habitus*, no arcabouço teórico desta pesquisa. Esta articulação entre formação, experiência e *habitus* se constituiu em uma ancoragem fecunda para compreender como ocorreram as trans-formações no campo educacional de Boa Vista do Tupim.

Além disto, do ponto de vista metodológico, optei pela definição de procedimentos de pesquisa em parceria com os educadores de Boa Vista do Tupim e articulei ações de observação e de produção, em que foi possível gerar e coletar os dados da pesquisa simultaneamente. A pesquisa de campo foi realizada em quatro momentos distintos e, para cada um, foram utilizados instrumentos diversificados que possibilitaram a reflexão em torno das mudanças engendradas no campo educacional.

Das muitas lições apreendidas ao longo da trilha de pesquisa, é preciso reafirmar que a trans-formação dos sujeitos só se estabelece quando a formação continuada é concebida como um processo experiencial, no qual as tensões entre o instituído e o instituinte provocam deslocamentos no *habitus* de cada professor e do seu contexto social. *Habitus* e experiência mantêm entre si uma relação de interdependência porque um não se

estabelece sem o outro. É aí que reside a potência do processo formativo, no qual os sujeitos assumem o papel de experimentadores de si mesmos e trans-formam modos de ser, de pensar e de agir.

Este estudo está organizado e apresentado em seis capítulos. No primeiro, *O Meio do Caminho e a Proposição da Trilha*, apresento as principais reflexões que suscitaram a definição do problema de pesquisa e do objetivo central desta tese. Além disso, também explico as proposições da trilha da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a *Primeira Ancoragem da Trilha: a Formação Continuada como Processo Experiencial e sua Relação com o Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Para ampliar as reflexões em torno do conceito de experiência, recorri às ideias de Dewey (1959, 1971, 1980) e de Larrosa (1999, 2000, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005). Na sequência, relaciono o conceito de experiência à formação a partir dos estudos de Imbernón (1998, 2009, 2011a, 2011b) e Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1997, 1999, 2002, 2007, 2009).

O terceiro capítulo se constitui na *Segunda Ancoragem da Trilha: o Conceito de Habitus e suas Implicações na Formação de Professores*. Apresento inicialmente os conceitos de *habitus* e *campo*, concebidos por Bourdieu e atualizados por Lahire, que toma como ponto de partida a teoria bordieusiana, mas atualiza a reflexão em torno do conceito de *habitus*, com contribuições fecundas para o escopo desta pesquisa. Por fim, uma discussão sobre como o conceito de *habitus* se articula com a formação continuada, compreendida como um processo experiencial.

A *Carta Topográfica da Expedição: a Simplicidade e a Complexidade do Campo de Pesquisa* é o título do quarto capítulo, que apresenta o campo de pesquisa. Inicialmente uma breve apresentação da Chapada Diamantina, em seguida de Boa Vista do Tupim e, por fim, um resgate dos principais fatos que marcaram a história do campo educacional do município, a partir da sua integração com o Projeto Chapada.

No quinto capítulo, apresento *Os Percursos da Trilha da Pesquisa de Campo*, constituído a partir de quatro momentos distintos, nos quais realizo a imersão no campo de pesquisa como formadora do Projeto Chapada e como pesquisadora. Neste capítulo, apresento os instrumentos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa e a forma como foram concebidos em parceria com os educadores de Boa Vista do Tupim.

As Lições Apreendidas ao Longo da Trilha compõem o último capítulo deste trabalho, no qual apresento os aspectos que considere fundamentais para as mudanças engendradas no campo educacional de Boa Vista do Tupim, a partir da sua integração com o Projeto Chapada.

Considero pertinente afirmar desde já que, durante a realização desta pesquisa, sempre estive preocupada com a reflexão em torno dos aspectos que ampliam as possibilidades de produção do sucesso escolar, com aquilo que pode dar certo, ainda que, sempre aberta às surpresas do acaso.

Espero que este trabalho possa inspirar formadores e gestores municipais a qualificarem suas práticas, garantindo aos estudantes e professores que ainda correm o risco de ficar *pelo meio do caminho*, o direito de aprender a ler e a escrever na escola.

Isto não significa a proposição de um receituário universalizável de ações que possam ser replicadas em qualquer contexto, porque trata-se de uma pesquisa situada em um cenário histórico e geográfico delimitado, com características próprias que, de alguma forma, também definiram o percurso da transformação dos sujeitos envolvidos.

Este trabalho é, portanto, um convite à reflexão sobre o que pode dar certo, porque de fato não há mais tempo a perder. Se fomos capazes de produzir o fracasso escolar, certamente também seremos capazes de ampliar as possibilidades de produção de sucesso escolar. Por este motivo, reitero minha escolha pelo contexto educacional de Boa Vista do Tupim como campo de pesquisa. A trajetória dos educadores tupinenses revela como se pode transformar utopia em realidade.

PARTE 1

1 O MEIO DO CAMINHO E A PROPOSIÇÃO DA TRILHA

No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo apresenta as principais reflexões que suscitaram a definição do problema de pesquisa e do objetivo central desta tese. Inicialmente uma retomada do meu próprio percurso pessoal e profissional e, na sequência, fatos centrais da história do analfabetismo no contexto brasileiro. Nas duas narrativas existe algo em comum: os que ficaram *pelo meio do caminho* e a necessidade de encontrar um caminho, que assegure a todos os estudantes o direito de aprender a ler e escrever na escola.

Na sequência um panorama da situação atual dos que ficam *pelo meio do caminho* no contexto brasileiro: seus números, promessas e desafios. Por fim, o confronto entre o cenário contemporâneo e uma situação inusitada de sucesso em Boa Vista do Tupim, município parceiro do Projeto Chapada. Disto decorre a proposição da trilha desta pesquisa, ou seja, compreender como os educadores de um município, marcado pelos efeitos da seca e do abandono, conseguiram deslocar as pedras que estavam *pelo meio do caminho*, criando alternativas para desnaturalizar o fracasso escolar e produzir oportunidades mais concretas de sucesso escolar.

1.1 *Pelo meio do caminho* no contexto particular: o desafio de aprender e de ensinar a ler e a escrever

A construção desse trabalho é fruto da minha trajetória pessoal e profissional no campo da Educação, constituída por diversas situações em que me deparei com aqueles que ficam *pelo meio do caminho*. As situações destacadas a seguir foram fundamentais na definição do problema de pesquisa, e seu relato retoma momentos importantes da história recente da formação de professores em nosso país.

A primeira situação refere-se ao meu próprio processo de aquisição da leitura e da escrita. Aos seis anos de idade, quando me disseram que eu deveria aprender a ler e escrever, começaram a me mostrar vogais, consoantes, sílabas, palavras e, por fim, pequenas frases. Tentaram me ensinar a juntar tudo isso, mas eu era incapaz de compreender o funcionamento daquele emaranhado de letras.

No mês de junho, quase todos os meus colegas já estavam lendo e escrevendo, e eu estava ficando *pelo meio do caminho*. No início do segundo semestre, minha mãe decidiu ir à escola e conversar com o diretor, um padre franciscano extremamente exigente e temido pelos alunos. A clemência de minha mãe era para que eu voltasse à série anterior.

O padre não atendeu ao seu pedido, mas resolveu absolvê-la do martírio ao qual se submetia todas as tardes, tentando, em vão, me ajudar a aprender a ler e a escrever. Indicou a compra de um quadro negro e uma caixa de giz coloridos. Prometeu que a professora não mandaria tarefa de casa durante certo tempo e sugeriu que minha mãe me deixasse brincar a tarde toda. De escolinha. A surpreendente decisão de Frei Wilson me furtou a possibilidade de passar as tardes com minha mãe e já não me restava alternativa senão enfrentar o desafio de entrar para o mundo adulto através da leitura e da escrita.

Ao lado do quarto de costura, onde minha mãe gostava de ficar, havia um velho escritório, que transformei na minha primeira sala de aula como professora. A mesa era enorme e, ao seu redor, algumas cadeiras verdes. Atrás de cada cadeira, uma etiqueta com um nome escrito. Minha classe era formada pelos colegas da escola, pelos meus irmãos e por todos aqueles que eu desejava que ali estivessem. Às vezes me irritava com os que não aprendiam a ler e a escrever e mandava-os de volta para o Jardim de

Infância. Meu planejamento era a cópia literal do que a professora fazia pela manhã. A cartilha tinha uma capa azul e um gatinho branco. Chamava-se Meu Pompom.

Em dois meses eu estava lendo e escrevendo tudo e meus alunos ficaram tão sabidos quanto eu. Na escola, a Professora Susana parou de me chamar ao quadro. Depois que “meus alunos” me ensinaram a ler e a escrever, ela só chamava os que ainda não tinham um quadro negro para brincar.

Os anos se passaram e o desejo de ser professora alfabetizadora me acompanhou. O curso de magistério foi a seta que indicava o caminho para a sala de aula. Lá, aprendi e fiz muitas coisas que guardo até hoje, como o Caderno de Didática, um relicário com preciosidades do tipo: “Ensinar é dirigir tecnicamente a aprendizagem”. Em seguida o curso de Pedagogia e, junto com ele, a sala de aula.

A possibilidade de assumir uma turma de “Pré”¹, em 1989, numa escola da rede municipal de ensino de Blumenau, me deixou animada porque, finalmente, teria alunos de verdade. Para minha surpresa, logo no primeiro dia de aula, descobri que o grupo era constituído por todos os alunos das turmas de 1ª série que, segundo a avaliação da escola, não seriam capazes de se alfabetizar. Além disso, para completar o limite máximo da classe, foram matriculadas outras crianças em idade pré-escolar. Desta vez, os alunos eram de carne e osso e as estratégias de motivação que a professora de Didática havia me ensinado não funcionavam. Desta brincadeira, eu quase desisti. Solicitava ajuda aos técnicos da Secretaria de Educação e aos professores do Curso de Pedagogia, mas ninguém conseguia me ajudar. Então, passei o resto do ano brincando com meus alunos. De vez em quando eu incluía nas brincadeiras as letras, as sílabas e algumas palavras.

Alguns aprenderam a ler, outros ficaram *pelo meio do caminho*. Quando pedia ajuda à Coordenadora Pedagógica da escola, ela me consolava dizendo que “era assim mesmo”. Diferentemente do padre, que propôs uma alternativa diante da minha dificuldade em aprender a ler e escrever, a coordenadora aceitava resignada a situação desses alunos e, de certa forma, os condenava a ficar *pelo meio do caminho*.

¹ Nomenclatura utilizada à época para as classes de 6 anos, que antecederiam a entrada no atual Ensino Fundamental.

Em fevereiro do ano seguinte, 1990, a Secretaria de Educação organizou uma suntuosa Jornada Pedagógica, para apresentar as ideias de uma educadora argentina que estava provocando uma verdadeira revolução conceitual em todo o país. Esther Pillar Grossi² foi a responsável pela tão esperada exposição.

Neste mesmo ano, diante da revolucionária descoberta, a Secretaria de Educação decidiu retirar todas as cartilhas das classes de alfabetização, e eu fiquei de novo sem saber o que fazer. Eu e minhas colegas reproduzíamos clandestinamente, num mimeógrafo a álcool, atividades de algumas cartilhas que ficaram perdidas na escola. Nesta época eu já sabia o que meus alunos pensavam sobre o sistema de escrita, mas não compreendia ainda como eles avançavam de uma hipótese de escrita para outra e nem o que eu poderia fazer para ajudá-los. Parecia mágica. Ao longo do ano letivo, eu descobria que alguns estavam lendo e escrevendo, mas não conseguia ajudar os que ficavam *pelo meio do caminho*, sem saber ler e escrever. Eu sabia que, em parte, era responsável por esse fracasso, mas não dispunha de um aporte teórico e didático que me permitisse assumir o compromisso de alfabetizar todos os meus alunos.

Entretanto, naquele momento, o fato de alguns ficarem *pelo meio do caminho* não era exatamente um problema, ao menos para os que julgavam como bom o trabalho que eu realizava. Para os coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria de Educação, o fracasso era dos alunos que, diante de tantas possibilidades criativas oferecidas, não conseguiam encontrar sozinhos maneiras de superar as próprias dificuldades.

O meu incômodo diante daqueles que ficavam *pelo meio do caminho* me projetou como uma boa professora, reconhecida como interessada em seus alunos e comprometida com a aprendizagem de todos. Deste cenário surgiu o convite para a coordenação do Programa de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Blumenau, em 1992, que me tirou da sala de aula e me apresentou precocemente à formação de professores.

Em 1999, já em Salvador, fui convidada a participar do Projeto Batalha, uma iniciativa de jornalistas da Editora Abril que resolveram “adotar” uma cidade do Nordeste. A cidade escolhida, no interior de Alagoas, não tinha banca de revista, nem hotel, e as escolas estavam ocupadas pelas pessoas que não tinham onde morar. O índice de

² Educadora gaúcha, fundadora do GEEMPA, Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Foi deputada federal pelo PT do Rio Grande do Sul de 1995 a 2002.

analfabetismo era altíssimo, e uma das ações do projeto era a formação dos professores alfabetizadores. Mensalmente, eu e mais três colegas viajavamos para Batalha para nos encontrar com os professores, na maioria leigos. O projeto tinha como meta a alfabetização de todos os alunos do Ensino Fundamental da rede municipal, até o final do ano. Em dezembro, 94% dos alunos já compreendiam as regularidades do sistema de escrita e produziam uma escrita convencional. Durante os meses de janeiro e fevereiro, a Secretaria Municipal de Educação de Batalha organizou um plano de apoio pedagógico para aqueles que ainda não haviam atingido a meta. Com esta ação, chegamos a acreditar que o Projeto Batalha poderia mostrar que era possível alfabetizar todas as crianças de uma rede pública num tempo relativamente curto.

No ano seguinte, voltamos ao município e identificamos que os estudantes já compreendiam as regularidades do sistema de escrita, entretanto ainda não eram capazes de uma inserção significativa nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita existentes fora da escola. Esta reflexão me fez sentir, novamente, que alguém estava *pelo meio do caminho*. Desta vez não eram apenas os alunos, mas também os professores. Na condição de formadora, me deparei com o desafio de garantir aos professores o direito de aprender a ensinar.

A experiência em Batalha me levou ao PCN em Ação e ao PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), dois programas de formação de professores implementados na última gestão do governo FHC (1999-2002). O primeiro consistia basicamente em garantir espaços nas escolas públicas para leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e o segundo destinava-se à formação dos professores alfabetizadores. Em 2000, trabalhei no PCN em Ação e, a partir de 2001, com o lançamento do PROFA, passei a me dedicar exclusivamente a sua implementação no estado da Bahia. Além da coordenação geral do programa no estado, também acompanhava de modo mais sistemático os Polos de Irecê, Camaçari, Ilhéus, Feira de Santana e Salvador.

Estes programas foram idealizados a partir das proposições do Plano Decenal de Educação (1993 a 2003) e das orientações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que orientavam a implementação da capacitação em serviço e de programas de educação continuada para os profissionais de educação, dos diversos níveis.

A partir deste documento, passei a defender, juntamente com centenas de formadores de professores espalhados pelo país, a experiência docente como categoria fundante do conhecimento profissional dos professores. Este movimento contribuiu sobremaneira para a consolidação da concepção de profissional de educação que tem na docência a sua particularidade e especificidade. A tríade *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação*³ passou a ser o discurso oficial, explicitado nas diretrizes de formação de professores em todo o país.

Desta vez, acreditava que o direito de aprender a ensinar estaria assegurado a todos os professores e que, finalmente, conseguiríamos elevar os índices de alfabetização do país. O PROFA conseguiu disseminar pelo país não apenas as pesquisas psicogenéticas sobre o processo de construção da leitura e da escrita, mas também as ideias iniciais em torno de uma teoria didática que poderia orientar as práticas educativas. Apesar disto, o que prevalecia em grande parte das salas de aula das escolas brasileiras ainda eram as atividades da cartilha, reproduzidas clandestinamente como uma alternativa à incompreensão sobre como alfabetizar em uma perspectiva mais próxima das práticas sociais de leitura e produção de texto.

O PROFA também pretendia consolidar uma política pública de formação de professores alfabetizadores e, para isto, orientou as redes municipais a designarem um grupo de profissionais que pudessem realizar os encontros formativos com os professores. Além disto, também disponibilizou uma sequência de pautas para realização destes encontros com todos os recursos selecionados e com intervenções minuciosamente detalhadas. Naquele momento acreditava-se que os educadores das redes municipais aprenderiam a ser formadores de professores, se tivessem acesso a um bom modelo de práticas formativas.

Após os dois anos (2001-2002) de realização do PROFA, quase nada restou nas redes municipais, e os índices nacionais revelavam que os estudantes ainda estavam ficando *pelo meio do caminho*. Há vários aspectos que podem justificar esse resultado. A problemática em torno da leitura e da escrita no Brasil é extremamente complexa porque envolve desde as questões mais amplas, como os impactos negativos da descontinuidade política, até as precárias condições de trabalho dos professores.

³ Esta discussão estava referendada principalmente nas ideias de Donald Schön (1997) e António Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1999, 2002).

No entanto, o que gostaria de destacar é a ausência de articulação com o contexto educacional de cada lugar e a falta de envolvimento dos educadores na construção de uma proposta de formação continuada para a sua região. O PROFA foi um forasteiro que chegou nas redes municipais mais longínquas do país, discutindo as mesmas coisas e do mesmo jeito em todos os lugares, sem considerar as peculiaridades, demandas e potencialidades de cada contexto social.

Além das questões relacionadas à formação continuada, também estava instalada no país uma discussão sobre a formação inicial de professores, considerada como um aspecto relevante no cenário de insucessos. Para amenizar a distância entre as universidades e as escolas, a LDB 9394/96 sugeriu a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais, até então formados nas chamadas escolas normais, depois curso pedagógico no então denominado 2º Grau, em Institutos Superiores de Educação.

Foi então que, em julho de 2002, tive a oportunidade de implementar e coordenar o Curso Normal Superior, das Faculdades Jorge Amado (FJA), na qual atuei até julho de 2006. O curso assumia em seu projeto pedagógico o compromisso de enfrentar as lacunas da formação de professores. No bojo dessas mudanças, o Instituto Superior de Educação (ISE) da FJA pôs forte assento na concretização de um projeto orientado pelo princípio de assegurar aos alunos da educação básica o direito de aprender na escola, uma vez que estatísticas denunciavam o fosso entre o acesso e a democratização do conhecimento que a escola teria por dever socializar.

Diante desta proposição, o ISE tomou como principal referência as orientações dos Referências de Formação de Professores, elaborado pelo MEC em 1998, e assumiu como eixo curricular a atuação profissional. A experiência docente possuía na matriz curricular do Curso Normal Superior *status* de categoria fundante do conhecimento profissional dos professores. Do total de 2.844 horas, 800 horas eram destinadas à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado e 1.044 para as Didáticas Específicas de cada área do conhecimento, isto é, cerca de 65% da carga horária do curso estava diretamente relacionada aos estudos da prática docente.

No decorrer do primeiro semestre letivo de 2006, realizei parte da minha pesquisa de mestrado⁴ com dois grupos de concluintes do Curso Normal Superior, dos quais era professora. As noventa e nove alunas eram, na sua totalidade, profissionais que já atuavam nas Séries Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Salvador e que, por força da Lei 9394/96, ingressaram na formação considerada inicial, no âmbito do ensino superior.

A pesquisa em questão buscava compreender o sentido que professores em formação atribuíam às situações dilemáticas, de natureza ética, presentes nas relações que se estabelecem no exercício docente. Para tanto, uma das proposições que fiz aos professores foi a elaboração de um plano de aula de Leitura, cujo recurso central seria a fábula “O leão e o rato”, um texto frequentemente utilizado nas práticas educativas, de acordo com o relato das próprias professoras. O que se revelou surpreendente foi que nenhuma, das noventa e nove professoras, conseguiu vislumbrar outra possibilidade para o trabalho de Leitura da Fábula “O leão e o rato” senão o ensino de determinados conteúdos da Língua Portuguesa que desconsideravam totalmente as características socioculturais do objeto a ser ensinado. A discussão em torno do dilema moral, aspecto que caracteriza a fábula como uma prática social, não foi considerado um conteúdo de ensino pelos dois grupos de concluintes do Curso Normal Superior.

As professoras pareciam estar condicionadas a determinadas instruções, como se houvesse uma técnica a ser aplicada em qualquer gênero textual, independentemente de sua finalidade enquanto prática social. Com este estudo, tive a oportunidade de perceber claramente que a possibilidade de reflexão sobre o próprio fazer não estava contemplada na instância formativa, apesar do compromisso assumido pelo ISE com a atuação profissional.

Ao tentar compreender as razões pelas quais as professoras não conseguiram compreender, ao longo do curso, os sentidos do ato de ler, fui obrigada a reconhecer que as 252 horas de Didática da Alfabetização e as 800 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, previstas na matriz curricular do Curso Normal Superior para garantir a

⁴ Confabulações na Formação de Professores: a experiência e o saber ético como saberes docentes. Trabalho desenvolvido junto ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Profa Dra. Stella Rodrigues.

qualificação da experiência docente, tinham se transformado em mera instrumentalização do ensino.

Na ocasião, essa questão já ecoava como um possível desdobramento do trabalho realizado durante o mestrado. Todas as vezes que estava em sala de aula, diante dos meus alunos, professores e professoras “em formação”, me reconhecia na afirmativa de Charlot⁵, ao confessar que passou anos fazendo de conta que formava professores. Mais uma vez me dei conta de que professores estavam ficando *pelo meio do caminho* e que o direito de aprender a ensinar novamente fora cerceado.

Todas as situações relatadas até aqui, que passam pela condição de ser aluna, professora e formadora, não expressam apenas uma experiência individual e localizada. A produção e a naturalização do fracasso escolar têm deixado milhões de pessoas *pelo meio do caminho*, principalmente nas regiões mais carentes do nosso país.

1.2 A história dos que ficam *pelo meio do caminho* no contexto nacional: a questão do analfabetismo no Brasil

As reflexões que tiveram origem no meu percurso pessoal e profissional, me provocaram a pensar no distanciamento entre os discursos e práticas de formação de professores alfabetizadores, e no que acontece nas escolas públicas espalhadas pelo país, que deixa muita gente *pelo meio do caminho*.

Atualmente já nos acostumamos com os discursos políticos e acadêmicos que ressaltam a luta pelo direito de aprender a ler e escrever na escola. No entanto, a discussão sobre o analfabetismo é mais recente do que parece e sua origem coincide com a própria invenção da escrita. Como provoca Lévy (1998), “o paradoxo dos sistemas de comunicação de vocação universal consiste em que estes geram quase automaticamente exclusão. Por exemplo, a invenção do alfabeto criou, ao mesmo tempo, o analfabetismo, o qual não existia, obviamente, nas culturas puramente orais”.

Assim, podemos então dizer que, em alguns contextos históricos e sociais, o fato de não saber ler e escrever provavelmente nunca se configurou como um problema social.

⁵ Publicada no texto Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. e GHEDIN. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 89-108.

Diferente de outros, nos quais a apropriação dos usos sociais da leitura e da escrita é um dos fatores determinantes da relação dos indivíduos com a sociedade, o analfabetismo muitas vezes se constitui como uma maneira de manter o estado das coisas.

No caso brasileiro, a passagem do século XIX para o século XX representou um momento importante de transformação de nossa sociedade, que se urbanizava em grande velocidade, sobretudo a capital da República, o Rio de Janeiro, e a cidade de São Paulo, que emergia como centro econômico do país. Essa urbanização não foi um fenômeno isolado, mas parte de um conjunto de mudanças importantes, como a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, a proclamação da República, o aumento da importância do comércio e, mais tarde, da indústria, na estruturação da economia.

Essas transformações implicaram um novo conjunto de práticas sociais que dependiam de uma cultura letrada, e a escolarização foi, sem dúvida, um instrumento importante na construção desse novo momento. É sempre bom lembrar que o acesso à escola, neste momento de modernização conservadora, era um privilégio da elite e, portanto, um importante instrumento de segmentação da sociedade, apartando os que a ela tinham acesso dos que nela não podiam entrar.

Nestas situações, o jogo entre alfabetização e analfabetismo sempre esteve permeado por fatores políticos, sociais e/ou econômicos.

Os limites entre a luta contra o analfabetismo e a naturalização do fracasso escolar sempre foram extremamente tênues, a depender dos interesses dos que decidem o desfecho desta questão, em cada momento histórico.

Para que a idéia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada em uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados. A alfabetização deve ser vista como um meio que contribui tanto para produzir como para reproduzir as experiências culturais de determinados grupos sociais. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e dever ser analisada no contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (MACEDO, 2000, p.85)

A provocação de Macedo situa a discussão sobre o analfabetismo no âmbito das relações sociais, no modo como cada indivíduo e cada coletividade produz e reproduz o seu *habitus*, ou seja, seus esquemas simbólicos de organização da atividade prática.

Desta forma, considero relevante compreender como a questão do analfabetismo foi engendrada no contexto social brasileiro e, para tanto, retomarei alguns pontos cruciais da história da alfabetização no Brasil.

O analfabetismo surgiu como uma questão no Brasil apenas no final do período imperial. Ferrari (2002, p. 21-47) apresenta uma síntese histórica deste fato e ressalta que “a questão emergiu com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva), a qual, de um lado, derrubou a barreira de renda, mas, de outro, estabeleceu a proibição do voto do analfabeto”. Mais tarde, a Constituição Republicana de 1891 manteve a exclusão dos que não sabiam ler e escrever, do processo eleitoral e, desta forma,

(...) nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada falava. Surgia, assim, no discurso jurídico a figura do analfabeto como um objeto, um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos. (SILVA, 1998, p.22)

Naquele momento, ficaram de fora do processo eleitoral as mulheres, os mendigos, os analfabetos e os religiosos sujeitos a votos de obediência. Assim, o destaque e o privilégio concedidos aos indivíduos alfabetizados reposicionaram a questão da alfabetização no contexto social. A apropriação da cultura escrita se consolidou, então, como um aspecto determinante desta diferença social, marginalizando alguns e concedendo notoriedade a outros. Para Ana Maria Araújo Freire,

Numa época em que o Brasil contava com, aproximadamente 85% de analfabetos, excluí-los do processo eleitoral, como também as mulheres, conforme interpretação da época, era diminuir intencionalmente o número de eleitores (e sua qualidade também) e, assim, perpetuar a sociedade de direitos e privilégios de muito poucos. (FREIRE, 1989, p. 163)

A mesma autora destaca, também, as razões pelas quais foram excluídos as mulheres e os analfabetos do direito de votar e de serem votados:

A mulher mais uma vez se viu proscrita deste espaço diante de suas “qualidades morais” incompatíveis, segundo o pensamento da época, com a ação política. Os homens analfabetos porque se compreendia que eram incapazes de pensar e decidir, portanto de votar, embora grande parte deles fizesse parte do processo produtivo que gerava a riqueza nacional. Os mendigos, que eventualmente poderiam até ser alfabetizados, eram excluídos muito certamente porque não faziam parte da massa trabalhadora produtiva. Essa contradição analfabeto - trabalhador e possível alfabetizado - não trabalhador evidencia (...) a

vontade política dos homens políticos brasileiros de então fazer vigente, constitucionalmente, a ideologia da interdição do corpo aos segmentos menos valorizados da sociedade, outorgando-lhes a si próprios todos os direitos e privilégios. (Idem, p.163 e 164)

A ruptura entre indivíduos alfabetizados e indivíduos analfabetos tem origem, portanto, neste momento histórico, e seus sentidos e significados são carregados de crenças e valores, que desqualificam os que não participavam das práticas sociais de leitura e escrita como incapazes de pensar e de participar da vida pública. Os analfabetos aparecem como sujeitos históricos, mas não como aqueles que fracassaram na escola, visto que o acesso à escola ainda era destinado apenas para uma pequena parcela da população.

O segundo momento da história do analfabetismo no Brasil está compreendido entre as décadas de 1920 e 1930. Neste período, a “erradicação” do analfabetismo surge como tema em função de interesses econômicos, um discurso ideológico que depositava na formação dos indivíduos, e não na transformação das estruturas sociais e econômicas herdadas do momento anterior, a superação do atraso. Esse discurso postulava a educação como uma condição para deslocar a concentração de poder e inserir um modo de produção capitalista no país, no qual o povo aparecia como um obstáculo ao desenvolvimento.

Um dos grupos que emergia mais clara e firmemente na década de 20 – a burguesia industrial e os “novos políticos” – interessava-se pela educação popular, mas, evidentemente, com objetivos que resguardassem seus interesses: alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o proletariado, segundo suas doutrinas, podendo assim, ter mão-de-obra qualificada e a possibilidade de desestabilizar, através de eleições diretas e secretas, o poder absoluto da oligarquia cafeeira. (Idem, p.221)

O ideário educacional desse período pretendia, ao mesmo tempo, qualificar mão de obra para trabalhar em uma economia que se reestruturava, e inculcar valores sociais que favorecessem comportamentos individuais e coletivos identificados com o modelo liberal burguês, importado da Europa, pouco alterando as estruturas de dominação herdadas dos períodos anteriores.

Deste modo, a questão dos valores sociais se tornou cada vez mais importante e, em pouco tempo, foi ampliada a oferta de educação regular, com o propósito de superar os

entraves ao desenvolvimento da nova sociedade capitalista e republicana, em que as diferenças se redefiniam, sem necessariamente serem superadas.

Isso fez com que a educação se transformasse, na década de 20, no “grande problema nacional”. A crise do café no mercado internacional fragilizava toda a estrutura de nossa sociedade, exigindo mudanças; portanto, a educação, por sua própria natureza de formação de valores, parecia um ótimo caminho para a redefinição da sociedade e lhe conduziria ao progresso. Uma das funções da educação muito valorizada nesta época, segundo Carvalho (1998, p.120), é a sua capacidade de promover civismos: “civismos de elites idealistas e devotadas às causas nacionais; civismo do povo laborioso e ordeiro, dedicado à produção de riquezas – civismo que se espera (propicie) a abertura ao país dos caminhos que conduzam ao que é visto como progresso”.

Neste contexto, a alfabetização passou a ser compreendida como uma questão econômica e uma estratégia de manipulação social por aqueles que definiam os rumos da sociedade.

O que se viu, a partir deste momento, foi a constituição de um país mais moderno, que procurava se adequar às demandas externas, mas incapaz de promover diminuição nas desigualdades sociais e, portanto, de superar as suas próprias contradições. Na verdade, essa modernização conservadora foi responsável por um aumento das diferenças sociais, assegurando vantagens para poucos e deixando milhões de brasileiros *pelo meio do caminho*.

A partir dos anos 80, com o declínio do regime militar, a discussão sobre o analfabetismo ressurgiu com força no Brasil. A efervescência no ambiente político e cultural do país potencializou os debates em torno da dimensão política e social da educação, e as reflexões sobre o analfabetismo passaram a incorporar um

(...) conjunto de aspectos - políticos, econômicos, sociais e pedagógicos – e a se orientar explícita e predominantemente por uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas de conhecimento – sociologia, filosofia, história e educação, especialmente. (MORTATTI, 2000, p. 258)

Em meio às lutas para a redemocratização do país, além da retomada do Estado pela sociedade civil, diversos direitos foram pleiteados, entre eles o direito à educação. Neste momento, as contundentes críticas ao modelo de organização educacional, considerado

anacrônico, entre outras questões, deram forma ao que, mais tarde, se consolidaria como um direito constitucional, previsto na Constituição Federal promulgada em 1988. Nela, o direito a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade faz com que a erradicação do analfabetismo deixe de ser uma questão funcional do sistema para se converter na luta pela afirmação de um direito constitucional.

A democracia passa, então, a ser vista não apenas como uma forma de organização do Estado, mas como um sistema social pautado pela igualdade de direitos, pela liberdade de expressão e de organização política, no sentido de afirmar direitos e responsabilidades sociais. Neste terceiro momento histórico, a alfabetização é considerada não apenas em sua dimensão econômica, mas “um ato político, voltado para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando. (PÉREZ, 2008, p. 197)”

Esta breve retomada histórica, delineada até aqui, mostra que o desafio de desnaturalizar a condição dos que ficam *pelo meio do caminho* é uma construção recente da sociedade contemporânea. A alfabetização não é uma questão puramente educacional, ela é sempre transversalizada por interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos, o que faz com que a sua discussão esteja sempre suscetível a paradoxos e contradições.

1.3 A situação atual dos que ficam *pelo meio do caminho*: números, promessas e desafios

Os números que revelam o contingente de indivíduos que ficam *pelo meio do caminho* na educação brasileira começaram a surgir a partir do momento em que a discussão sobre a alfabetização ultrapassou os limites ideológicos e passou a se constituir também como um interesse econômico, além das demandas sociais.

A Tabela 1 apresenta as taxas de analfabetismo no país entre 1920 e 2010, de acordo com os dados estatísticos do IBGE, e mostra uma queda percentual significativa de analfabetos no país entre a década de 1920 e 2010. Apesar desta redução, o número absoluto de analfabetos no país ainda é assustador.

Tabela 1 - Taxas de analfabetismo no Brasil entre 1920 e 2010

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total	Número Absoluto de Analfabetos	Percentual de Analfabetos
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6
2010	190.732.694	13.933.173	9,6

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1920-2010. (Grifos nossos)

Atualmente, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214⁶ da Constituição de 1988. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Destas, duas estão diretamente relacionadas à questão do analfabetismo:

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional

Para compreender melhor o que representam essas metas em relação ao analfabetismo funcional, é preciso recorrer aos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁷, apurado anualmente desde 2001 por meio de estudo realizado pelo IBOPE Opinião, com base na metodologia desenvolvida em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro (IPM) – responsável pela atuação social do IBOPE – e a ONG Ação Educativa.

De acordo com as informações disponibilizadas no site do IPM, o INAF mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade,

⁶ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

⁷ Informações e dados disponibilizados no site do Instituto Paulo Montenegro: <http://www.ipm.org.br/>. (Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por, 31/07/2013).

englobando residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não. Entre 2001 e 2005, o INAF foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos.

O INAF segue as orientações da UNESCO e adota os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Além disto, o INAF também institui níveis de alfabetismo funcional⁸, a saber:

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo

⁸ Informações disponíveis no site do Instituto Paulo Montenegro: <http://www.ipm.org.br/>. (Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por, 31/07/2013).

percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Na Tabela 2 é possível observar a situação da alfabetização no Brasil nos últimos 10 anos. De acordo com a análise realizada pelo próprio INAF,

os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.⁹

Tabela 2 – Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional 2001 a 2011/INAF

Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011

A Tabela 2 revela uma progressão muito lenta dos resultados nos últimos anos. A taxa de analfabetismo caiu de 12% para 6% em 10 anos e a taxa de alfabetismo pleno permanece a mesma. Nas duas últimas linhas do quadro temos uma síntese desta situação. No período 2001-2002 o percentual de alfabetismo e analfabetismo era de 61% e 39%, respectivamente. Uma década depois, passamos para 73% e 27%. Isto significa que o deslocamento de um para outro foi de 12%.

Diante deste cenário, torna-se interessante uma reflexão mais detalhada da Meta 9, projetada pelo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. A meta se divide em 3 desafios: “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2010, p.11)

⁹ Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, em 31/07/2013

A proposta de erradicar o analfabetismo absoluto até 2020 pressupõe a manutenção da progressão da década anterior. Se levamos uma década para reduzir 6 pontos percentuais na taxa de analfabetismo, erradicá-la até 2020 significa reduzir a mesma quantidade.

Quando realizamos a mesma análise de outro desafio definido na Meta 9, que sugere a redução em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2020, também podemos constatar certa timidez diante do que se projeta para o país. No decênio 2001-2010 tivemos uma redução de 39% para 27%, o que representa uma queda de 12 pontos percentuais. O desafio de reduzir em 50% essa mesma taxa significa reduzir até 2020 mais 13,5 pontos percentuais, ou seja, assim como na análise anterior, aqui também podemos identificar a manutenção da mesma progressão do decênio anterior.

Vale reconhecer que a erradicação do analfabetismo não é uma tarefa simples. De acordo com a última pesquisa do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) promovida pelo IBGE, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade parou de cair. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% em 2012, estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos.

A pesquisa revela também que a taxa de analfabetismo no Brasil é maior entre os grupos de idades mais elevadas. No grupo de 15 a 19 anos a taxa de analfabetismo foi de 1,2% e, no grupo de 60 anos ou mais, o índice é de 24,4%. A erradicação do analfabetismo das pessoas mais idosas implica uma mudança profunda nos costumes, crenças e valores. Para este grupo o analfabetismo já constitui o seu modo de ser, de viver e de estar *pelo meio do caminho*. Por isto não costuma se configurar como um problema, principalmente para aqueles que residem em localidades distantes, onde os usos sociais da leitura e da escrita não são tão determinantes para a sua participação nas atividades sociais.

Além dos dados do IBGE e do INAF, também precisamos considerar os resultados do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, produzido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), para compreender a situação do fracasso escolar no Brasil. O PISA realiza provas por amostragem a cada três anos, com foco nas competências de leitura, escrita e matemática de estudantes de 15 anos que tenham cursado pelo menos até o 7º ano da Educação Básica. No Brasil, o

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o responsável pela aplicação das provas. A primeira edição foi em 2000 e, a mais recente, em 2012.

As provas que tiveram foco na leitura foram realizadas em 2000 e 2009. Na primeira edição, o Brasil atingiu a média de 368 pontos, enquanto que em 2009 chegou aos 401. Numa visão otimista é possível reconhecer que houve uma evolução de 33 pontos, o que garantiu ao país a terceira maior evolução entre os últimos da lista de 65 nações. Em 2000 o Brasil amargou o último lugar no *ranking* geral e, em 2009, ficou com a 53ª posição, à frente de Argentina e Colômbia, mas atrás de México, Uruguai e Chile.

A pontuação obtida em 2009 revela que 51% dos alunos avaliados encontram-se nos níveis 2 ou superiores, e 49% ficam no níveis 1 ou 0, em uma escala de Proficiência em Leitura que vai de 0 a 5. Além disso, é preciso também considerar os alunos com 15 anos que estão fora da escola ou em situação de atraso escolar. De acordo com os dados do INEP, esse grupo corresponde a 19,4% dos jovens de 15 anos.

Vale ressaltar que o PISA não pode ser tomado como uma referência absoluta sobre o contexto educacional brasileiro, mas é inegável que os dados revelam que muitos jovens estão ficando *pelo meio do caminho*. A soma do contingente de alunos com baixa proficiência com o de alunos que nem puderam ser avaliados mostra que mais da metade dos jovens brasileiros não são capazes de compreender textos relativamente simples.

O que merece destaque é que, a partir da década de 1980, o que era regra começou a ser considerado um incômodo, uma vergonha nacional. Antes estava posto nos arranjos do jogo político e econômico deixar alguns *pelo meio do caminho*, e faz muito pouco tempo que começamos a incorporar, no discurso político e educacional, a responsabilidade pela aprendizagem de todos. Entretanto, mudar essa crença não é algo simples.

No âmbito nacional, a lentidão dos avanços dos indicadores de qualidade da educação revelam as contradições de uma sociedade desigual, e superá-la é uma questão muito complexa. Poderíamos dizer que suas causas perpassam desde as questões mais amplas, como as desigualdades regionais, a má distribuição de renda e o trabalho infantil, até questões locais, de cada rede de ensino, relacionadas, por exemplo, à baixa remuneração

profissional, à evasão escolar e, principalmente, à ausência de materiais da cultura escrita.

Os analfabetos brasileiros têm nome e endereço. Uma rápida reflexão sobre quem são os alunos que fracassam na escola indica aquele indivíduo que está impedido de exercer o seu direito social de vivenciar o processo de escolarização, seja pela moradia distante da escola ou pela inserção precoce no mundo do trabalho. Esse ser social é diferente em gênero, etnia, idade, mas possui algo em comum: a natureza de classe social que, no caso brasileiro, significa a negação de quase todos os direitos sociais, posto que, em nosso país, o Estado do Bem Estar Social nunca passou de um discurso ideológico.

1.4 O desafio de encontrar alternativas para os que ficam *pelo meio do caminho*: proposição de uma trilha de pesquisa

No contexto particular, vivi a angústia de saber que quase fiquei *pelo meio do caminho* e que posso ter deixado muitos estudantes e professores também *pelo meio do caminho*. Entretanto, no contexto nacional, durante várias décadas, era perfeitamente concebível deixar milhões de brasileiros *pelo meio do caminho*. A lógica dos excluídos se consagrou e os que ficam *pelo meio do caminho* passaram a ser considerados como um problema apenas na história recente.

A partir de então, a questão do fracasso escolar passou a ser uma pedra no meio do caminho de educadores e políticos, e a busca pelos responsáveis se intensificou. Quem é responsável pelo fracasso escolar: os estudantes, os professores, a escola ou o sistema de ensino?

Para Charlot (2000, p.16), o objeto “fracasso escolar” não existe como tal, mas se caracteriza como um conjunto de “fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de fracasso escolar”. O autor insiste na ideia de que o fracasso escolar não existe como uma coisa, ou seja, não é possível contextualizá-lo como algo isolado.

A noção de fracasso escolar remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras... O fracasso escolar é “não ter”, “não ser”. (CHARLOT, 2000, p.17)

Assim, as reflexões em torno do fracasso escolar exigem sempre uma análise das diversas relações que engendram as situações de fracasso. Por este motivo, não é possível afirmar quem é responsável pelo fracasso escolar porque, na condição de fenômeno, exige uma análise dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que foram determinantes ao longo da história.

O que se constata na história recente é que as situações de fracasso escolar estão naturalizadas no contexto educacional, e o que gera espanto, por oposição, são as situações de sucesso escolar. Na minha experiência profissional também fui surpreendida com uma experiência de sucesso. Em 2007, fui convidada a integrar a equipe de formadores do ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e me deparei com uma proposta de formação continuada com resultados surpreendentes.

O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, com sede em Caeté-Açu, distrito de Palmeiras, na Chapada Diamantina. A história desta instituição teve início em 2000, com a criação do Projeto Chapada, uma iniciativa de um grupo de professores, profissionais liberais, membros de organizações da sociedade civil e gestores municipais de 12 municípios da Chapada Diamantina, sob a liderança da educadora Cybele Amado de Oliveira, atual presidente da instituição, com a finalidade de responder ao desafio de melhorar a qualidade da educação pública municipal, em uma região com o segundo pior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado e última colocada quanto ao Índice de Desenvolvimento Social, conforme dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-BA 2002).

O Projeto Chapada enfrentou enormes desafios a partir de um processo inicial de avaliação diagnóstica da situação, partilha destes resultados com a comunidade, seguido de um processo de formação continuada em serviço para professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, com foco na Leitura e Escrita. No início, grande parte das secretarias de educação dos municípios parceiros do projeto não possuíam equipes técnicas, e as escolas não contavam com a figura do coordenador pedagógico.

O Projeto Chapada começou atuando apenas no município de Palmeiras. Em 2000, 12 municípios integravam o projeto e, em 2005, totalizavam 25 redes municipais de ensino. Em 2006, os excelentes resultados gerados pelo Projeto deram origem ao Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, ampliando o raio de ação da tecnologia social desenvolvida ao longo de quase dez anos de trabalho.

O ICEP articula uma grande rede social, formada por diversos setores da sociedade civil, redes públicas de ensino e poder político, em prol da desnaturalização do fracasso escolar e da melhoria da educação nos municípios parceiros. Isto ocorre através da mobilização e implementação de ações conjuntas entre as secretarias de educação, as equipes técnicas, os diretores escolares, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores.

O Projeto Chapada atua no sentido de colaborar para a formulação de políticas públicas educacionais de qualidade, pautadas em diretrizes legais. A formação continuada de educadores articulada ao contexto de trabalho, a estruturação e reestruturação das secretarias municipais de educação e a composição de quadros de formadores regionais são importantes produtos das atividades desenvolvidas pelo ICEP. Em 2010, Boa Vista do Tupim, Piatã e Ibitiara foram os três melhores IDEBs¹⁰ do Estado da Bahia, todos vinculados ao Instituto Chapada desde 2000.

Esse resultado é fruto das ações afirmativas em prol da qualidade do sistema público e da sustentabilidade das políticas públicas educacionais de uma rede colaborativa pela qualidade da educação. O ICEP compreende a educação como um direito social e, por este motivo, a luta pela superação do analfabetismo é compreendida pela instituição como uma ação política.

Entre os municípios parceiros do Projeto Chapada, o que mais me chamou a atenção foi Boa Vista do Tupim, localizado a 318 km de Salvador e com 18.000 habitantes aproximadamente, sendo 64% na zona rural, de acordo com o Censo Demográfico 2010. No ano 2000 ocupava a 274ª posição no ranking do IDH-M do estado da Bahia e, em 2005, o IDEB era de 2,2.

¹⁰O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)

Em 2009 fui convidada a atuar no município, como formadora externa dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I. Nesta aproximação identifiquei uma inversão da lógica que determina o fracasso escolar como algo natural. Boa Vista do Tupim havia consolidado a crença de que todos os estudantes poderiam aprender a ler e a produzir textos na escola, independente das condições socioculturais do município.

Em Boa Vista do Tupim não havia espaço para discussões sobre o fracasso escolar. Os educadores que lá encontrei não identificavam a formação precária dos professores, a dificuldade dos pais em acompanhar os filhos ou até mesmo a pobreza como justificativa para os que ficavam *pelo meio do caminho*. O que estava naturalizado não era o fracasso, mas as possibilidades de produção do sucesso escolar existentes em cada sala de aula das escolas da rede municipal.

Esta certeza também foi referendada pelos resultados do IDEB em 2007 e 2009, que garantiram a Boa Vista do Tupim, por dois anos consecutivos, o primeiro lugar no *ranking* estadual. Entretanto, a publicação do resultado de 2011 gerou, entre os educadores, grande surpresa. A Tabela 3 mostra a evolução do IDEB entre 2005 e 2011.

Tabela 3 – Evolução do IDEB de Boa Vista do Tupim entre 2005 e 2011

Boa Vista do Tupim 5º ano	2005	2007	2009	2011
IDEB	2,2	4,8	5,8	4,0
Proficiência em Língua Portuguesa	134,20	187,16	210,82	162,34
Proficiência em Matemática	148,60	206,51	240,78	176,83
Taxa de Aprovação	0,69	0,90	0,91	0,93
Crescimento		+ 118%	+ 21%	- 31%

Fonte: <http://www.portalideb.com.br/>

Inicialmente, os educadores não encontraram razões para a queda nos resultados do IDEB em 2011, porque o município havia consolidado ainda mais o investimento na formação continuada, a realização periódica de avaliações diagnósticas e a implementação de planos de apoio pedagógico para os alunos com mais dificuldades. Boa Vista do Tupim mostrou-se inconformado diante deste cenário e, na tentativa de

compreender o que havia acontecido, identificou uma queda significativa nos resultados da Prova Brasil aplicada no 5º ano da Escola Abraham Lincoln.

A Professora Sandra Oliveira Lima, membro da equipe técnica municipal responsável pela formação continuada dos diretores escolares, realizou um acompanhamento à escola e publicou em seu relatório a seguinte análise:

IDEB Abraham Lincoln 2009: 6.5

IDEB Abraham Lincoln 2011: 3.5

Intervenientes considerados pela escola que impactaram negativamente o resultado:

A turma dos alunos que fizeram a Prova Brasil estava composta de alunos repetentes, aprovados com ressalva e conseqüentemente com distorção idade/série. Compreende mais de 90% dos alunos.

O reforço para essa turma só iniciou em julho. A Diretora alega que solicitou da secretaria de educação uma professora para o reforço, mas só foi atendida em julho. Porém, a escola reconhece que deveria ter planejado uma ação mais específica de apoio para esses alunos. Foram realizadas, antes do reforço, atividades diferenciadas, investimento em atividades de leitura, mas avaliam que precisavam de um apoio mais sistemático.

Outro aspecto que a escola traz diz respeito à dificuldade dos alunos em trabalhar com o gabarito da Prova Brasil. Apesar de terem planejado algumas situações de gabarito, os alunos demonstraram muita dificuldade e acreditam que muitos deles marcaram errado no gabarito e certo na prova.

Esta análise, realizada pela Professora Sandra Oliveira Lima, em parceria com os educadores da Escola Abraham Lincoln, revela as fragilidades do IDEB, compreendidas desde as questões mais amplas, como a dificuldade em garantir o acompanhamento aos alunos que necessitavam de mais ajuda, até o preenchimento do gabarito.

Ao focalizarmos o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – reconhecemos que ele remete a um conceito muito abrangente. Portanto, julgamos temeroso dizer que determinada escola tem um maior ou menor índice de desenvolvimento educacional a partir do fluxo escolar e do desempenho dos alunos medidos através das avaliações externas. Ainda que essas duas variáveis – fluxo e desempenho escolar – sejam sintéticas – abarcando, portanto, outras dimensões internas – não há como negar a fragilidade do processo através do qual observa-se pontualmente o resultado de avaliações externas e o retrato do fluxo escolar. (CALDERANO, BARBACOVÍ e PEREIRA, 2013, p. 13 e 14)

Aos poucos, diante destas reflexões, os educadores de Boa Vista do Tupim foram compreendendo que o IDEB era capaz de avaliar apenas uma contingência e não a realidade educacional em sua complexidade. Por este motivo, nem o fato de ter o 1º lugar no *ranking* estadual significava que todos os problemas estivessem resolvidos, nem a sua queda representava um retrocesso. Ao contrário, o estranhamento inicial dos educadores baseava-se justamente na certeza de que “estavam melhores” em 2011 do que nos anos anteriores.

Esta análise dos resultados do IDEB foi me mostrando que os educadores de Boa Vista do Tupim tinham muito a mais a dizer, sobre como é possível transformar um contexto educacional, do que os índices e indicadores sociais. A queda do IDEB significou para esta rede de ensino mais uma possibilidade de debate na dimensão pública, que certamente contribuiu para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

Vale destacar também que a mudança do grupo político, na eleição de 2012, resultou na descontinuidade da política pública de formação continuada implementada no município, em parceria com o ICEP.

Boa Vista do Tupim era uma rede que respondia, mas respondia àquilo que um determinado grupo sonhava, que queria muito aquilo, que orquestrava junto. Mas no momento que esse grupo se desfez isso tudo acabou. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas – Coordenadora Geral do Ensino Fundamental I)

Os profissionais que lideravam as ações que garantiam sustentação à política de formação continuada foram demitidos ou transferidos para a zona rural. A força histórica do coronelismo da Chapada Diamantina se impôs no contexto social, e a comunidade não encontrou forças para lutar pela manutenção do que já havia sido construído.

Apesar dos impactos negativos da descontinuidade política e da queda no IDEB, Boa Vista do Tupim continuou sendo um fenômeno que merecia ser compreendido. Isto se justifica porque as ações empreendidas pelos educadores da rede municipal, entre 2000 e 2012, superaram as adversidades contextuais e estruturais, em prol da realização de um projeto de educação que desnaturalizou o fracasso escolar e ampliou significativamente as possibilidades de produção do sucesso escolar, garantindo dignidade a quem é profissional.

Assim, diante do confronto entre as reflexões sobre os que ficam *pelo meio do caminho* e a experiência de Boa Vista do Tupim, identifiquei um problema de pesquisa que me pareceu interessante. Em um contexto em que ficar *pelo meio do caminho* parece estar naturalizado, é surpreendente que um município, aparentemente condenado pelos condicionantes socioculturais, consiga mudar as regras do jogo do seu campo educacional, garantindo a qualificação das práticas educativas e, conseqüentemente, melhores resultados na aprendizagem de seus estudantes. Como isso aconteceu? Como os sujeitos se reposicionaram neste contexto e mudaram a lógica do fracasso para uma situação de sucesso?

Essas questões ganharam força, e a necessidade de um estudo mais verticalizado se impôs. Portanto, o que pretendo com esta pesquisa não é enumerar uma lista de fatos, mas problematizar as experiências dos diversos sujeitos envolvidos nesta situação de sucesso e compreender, principalmente, como as relações entre as diversas ações engendradas no campo educacional de Boa Vista do Tupim consolidaram as mudanças que impactaram positivamente o índice de alfabetismo dos estudantes.

A iniciativa de tomar as situações de sucesso como objeto de análise e pesquisa encontra apoio no que sugere Boaventura de Souza Santos (2004), quando afirma que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante e ainda mais, quando denuncia que esta riqueza social está sendo desperdiçada. Para tanto propõe uma razão cosmopolita que pretende criar condições para a valorização da “inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (p. 779).

No Brasil, outros pesquisadores, a exemplo da Professora Bernadete Gatti, também demonstram interesse pelas “riquezas sociais”. Ao organizar a publicação do Seminário Internacional “Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar”, realizado pela UNESCO, reconheceu que:

Nos últimos anos, considerando a sequência histórica, os resultados educacionais do país mostram a construção de um caminho de recuperação do tempo perdido, de séculos, na verdade. Porém, os esforços na direção do desenvolvimento da educação básica ainda devem ser muito grandes e bem direcionados. Políticas conseqüentes, nacionais, regionais e locais são mais do que necessárias, são imperativas. (GATTI, 2008, p. 24)

Imperativo também se torna a busca pela compreensão destes caminhos. Por isto, assumo neste trabalho o desafio de interrogar-me sobre o significado que os sujeitos envolvidos extraem ou conservam daquilo que experienciam ao longo das mudanças operadas no campo educacional de Boa Vista do Tupim. Desta forma, será possível se aproximar do modo pelo qual esses profissionais trilharam esse caminho, como se mobilizaram e como se articularam para garantir melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Por fim, vale esclarecer a minha posição ideológica acerca da escolha por uma situação de sucesso. Aos que questionarem por que não estudar uma história de fracasso e nela intervir para contribuir de modo efetivo na superação de suas dificuldades, eu responderei que a investigação em torno das causas do fracasso escolar já foi amplamente realizada e o conhecimento construído a partir do que não deu certo indicou com mais precisão o que não deve ser feito do que apontou caminhos concretos para suplantar tantas dificuldades. A minha escolha por uma situação de sucesso é porque penso que é possível alcançar melhores resultados. Basta de deixar estudantes e professores *pelo meio do caminho*. Basta de produzir o fracasso, precisamos unir esforços para encontrar um caminho que ofereça melhores condições aos estudantes de aprender a ler e a escrever na escola.

2 PRIMEIRA ANCORAGEM DA TRILHA: a formação continuada como um processo experiencial e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores

Assim como nos esportes de aventura praticados nas cachoeiras e vales que compõem o belo cenário da Chapada Diamantina, aqui também tornou-se pertinente a definição de um aparato teórico que pudesse fornecer os elementos necessários para realizar esta trilha de forma mais segura.

Os praticantes do rapel e do montanhismo chamam de ancoragem, a técnica de fixar cabos para a instalação de sistemas verticais, a qual possibilita a descida e subida em lugares íngremes. Consiste num conjunto de conhecimentos sobre a física dos materiais, execução de nós, análise do ambiente e usos pretendidos, que estabelecem os níveis mais adequados para transportar cargas e pessoas com segurança. Assim, inspirada nesses corajosos aventureiros, apresento neste capítulo as reflexões em torno da formação, compreendida como um processo experiencial, e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste capítulo pretendo discutir a formação como a possibilidade do vir a ser e não como algo externo ao sujeito, instituído no tempo e no espaço, apenas como uma prática profissional dos educadores. Esta ressalva justifica-se porque o termo formação, muitas vezes, é utilizado para designar encontros e reuniões entre os educadores.

Esta acepção do termo formação ocorre principalmente no âmbito da formação continuada, por conta dos tempos e espaços instituídos na rotina profissional dos educadores para a realização de práticas formativas. Quando os professores afirmam que “estavam na formação” referem-se, na verdade, ao tempo definido pelas instituições educativas para reuni-los em função de um propósito formativo.

Para o escopo desta pesquisa, a discussão em torno da formação como uma possibilidade do vir a ser, e não somente como uma prática instituída na rotina profissional dos educadores, se constitui em uma ancoragem fundamental para verticalizar a reflexão sobre o modo pelo qual os educadores de Boa Vista do Tupim trilharam um caminho de mudanças e com isto romperam com o perverso ciclo de analfabetismo, que deixava grande parte dos estudantes pelo meio do caminho.

2.1 A formação continuada e sua relação com a experiência

2.1.1 Formação continuada de professores no Brasil: o início da articulação com a experiência

No Brasil, a discussão em torno da relação entre experiência e formação foi marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais. Entre elas, destaca-se o Relatório Jacques Delors, uma peça central para as mudanças na educação brasileira. Trata-se do relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob coordenação do economista francês Jacques Delors (UNESCO/MEC, 2004). No documento, a Comissão reforça o papel da educação na preparação dos indivíduos e destaca a centralidade da formação docente para pôr em prática, em diversos países, a urgente reforma educacional. Além disso, define quatro pilares da educação para as próximas décadas que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

No que se refere ao aprender a fazer, o documento justifica a necessidade de um trabalhador, principalmente operadores e técnicos, com domínio cognitivo e informativo dos sistemas, tanto para as tarefas de produção, como comando das máquinas, manutenção e vigilância, quanto para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, o que também implica, portanto, o aprender a conhecer. Como esse novo modo de produção prioriza a organização do trabalho em grupo, a descoberta do outro e a condução das atividades para objetivos comuns são imprescindíveis e, por isso, preconizadas pelo aprender a ser e pelo aprender a viver junto.

A partir de então, o Ministério da Educação - MEC propõe um Plano Decenal de Educação, para o período de 1993 a 2003, no qual enfatiza a falta de habilitação dos professores e demais profissionais da educação. Três anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada e, com ela, ganha destaque a capacitação em serviço e os programas de educação continuada para os profissionais de educação, dos diversos níveis. Finalmente, em 1998, o MEC publica os Referencias para a Formação de Professores (RFP), em que sugere um currículo para a formação desses profissionais.

Na primeira parte do RFP, há uma alusão ao Relatório Delors, que apresenta os quatro pilares da educação e que exige uma formação profissional muito superior à atual.

[...] o próprio relatório (Delors) enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz. (BRASIL, MEC, 1998, p.26)

Na segunda parte do documento são apresentadas as bases epistemológicas da proposta, cuja principal referência é a atuação profissional, com ênfase no “aprender fazendo” (BRASIL, MEC, 1998, p.61). O RFP utiliza a concepção de formação de professores que emerge a partir de estudos e pesquisas realizadas, principalmente, por Donald Schön (2000) e António Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1999, 2002), que propõem uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no âmbito do exercício profissional.

Inicia-se, aí, a consolidação da concepção de profissional de educação que tem na docência a sua particularidade e especificidade. A tríade *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação* passa a ser o discurso oficial, explicitado nas diretrizes de formação de professores em todo o país. Nesta retórica, a prática docente ganha foco na discussão em torno dos saberes docentes, e a experiência emerge como categoria fundante do conhecimento profissional dos professores.

Entre os autores que abordam a questão da experiência como um saber docente, destaca-se o pesquisador canadense Maurice Tardif. Suas ideias foram amplamente divulgadas no país e incorporadas aos currículos de formação de professores.

O autor aponta cinco saberes inerentes ao exercício docente, a saber: os saberes da formação profissional, que se dividem em saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, que são descritos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente.

Tardif (2005) afirma que os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados por todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos

às certezas construídas na prática e na experiência. Para o autor os saberes experienciais são passíveis de objetivação parcial, desde que as certezas subjetivas sejam

[...] sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (...) Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. (2005, p. 52)

A proposta de objetivação, apresentada por Tardif, pode contribuir, de modo efetivo, para a banalização do conceito de experiência. Isto porque a tomada de consciência dos saberes experienciais não é capaz de promover, automaticamente, as necessárias reconceitualizações da ação educativa.

A defesa pela construção de “certezas experienciais”, propostas por Tardif (2005), pode reforçar a crença na mera empiria ou, ainda, na sua autonomia. Uma experiência não se qualifica por si mesma, tampouco poderá se transformar, pela simples objetivação, em um discurso capaz de fornecer respostas aos problemas que os professores enfrentam.

Além disto, é preciso reconhecer que o destaque do autor ao “saber experiencial” coloca em evidência a experiência como uma categoria fundante do conhecimento profissional dos professores. Entretanto, para Tardif, há uma diferença entre os saberes experienciais e os demais. Esta distinção faz pensar se os demais saberes destacados pelo autor não seriam também saberes da experiência. Os saberes curriculares, por exemplo, não são saberes construídos no bojo da experiência cotidiana de ser professor? A construção de um determinado conhecimento não se configura também como uma experiência intelectual, permeada pelas subjetividades e objetividades inerentes ao processo de aprendizagem?

Além destas questões, para os fins desta pesquisa, a distinção proposta pelo autor que mais causa estranhamento é a que se estabelece entre os saberes da formação profissional e os saberes experienciais, como se a formação não se constituísse, em si, uma experiência para o sujeito. Para Tardif, pode-se chamar de saberes da formação profissional “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (2005, p.36). Já os saberes experienciais se caracterizam pelo

Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidianamente em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2005, p.48)

Observa-se então uma clara distinção entre formação e experiência. Para o autor, a formação é aquela que acontece nos espaços formais destinados a este fim, e a experiência é adquirida no âmbito da prática docente. Portanto, a formação estaria mais relacionada aos saberes eruditos da profissão e a experiência seria esse conjunto de representações sobre a prática com o qual o professor interpreta, compreende e orienta a sua prática profissional.

Esta breve análise das proposições de Tardif impõe a necessidade de aprofundar a discussão sobre o que é e como se constitui a experiência, para então situá-la como a atividade do sujeito em formação. Isto porque, cada conceitualização em torno do termo experiência pode influenciar o modo como é incorporada nos currículos e programas de formação. A experiência pode ser compreendida de diversas maneiras: como produto do processo formativo, como um dos saberes construídos ao longo da formação ou, ainda, como um meio pelo qual o sujeito se forma.

Diante desse debate, a posição que me parece mais pertinente é a que compreende a formação como um processo experiencial, no qual o sujeito se forma e se transforma a partir dos sentidos e significados que atribui ao que vivencia.

2.1.2 Sentidos e significados da experiência

Retomar o sentido da experiência no âmbito da formação de professores pressupõe uma reflexão sobre os significados a ela atribuídos, como alerta Larrosa, em “Experiência e Paixão”

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em

nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras. (...) Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2004b, p.152-153)

Experiência é uma palavra recorrente entre os profissionais que atuam diretamente com a formação de professores. Entretanto, como nos provoca Larrosa, o que fazemos com a palavra experiência pode assumir diversos contornos e pode resultar em distintas percepções acerca do processo formativo.

Para ampliar as reflexões em torno da experiência recorri aos estudos do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e do contemporâneo Jorge Larrosa Bondía. O pensamento de Dewey sofreu influências do idealismo alemão e lhe transformou em um dos fundadores do pragmatismo americano, que tem como uma de suas principais preocupações observar os desdobramentos práticos de um conceito ou ideia. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao situar a atividade prática e a democracia como componentes fundamentais da ação educativa.

O espanhol Jorge Larrosa Bondía é licenciado em Pedagogia e Filosofia, doutor em Pedagogia e catedrático de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Transita em um território fronteiro entre a Filosofia, a Literatura e a Pedagogia, dialogando com diversos outros autores, como Foucault, Nietzsche, Benjamin, Rancière, Derrida e Deleuze. Seu trabalho tem suscitado uma importante reflexão sobre a leitura como uma experiência. A partir disto, tornou-se uma importante referência para se pensar nos sentidos e significados da experiência, não apenas no campo da leitura.

Cada um desses autores tem seu pensamento situado em tradições distintas, entretanto, ambos tomam como objeto de reflexão os sentidos e significados em torno da experiência. Assim, proponho-me a encontrar pontos de convergência e divergência entre eles, que possam ampliar a compreensão sobre o processo experiencial dos professores no âmbito da formação.

O primeiro aspecto relacionado à reflexão sobre a experiência que considero pertinente, para o escopo deste trabalho, é a definição de um significado para a palavra experiência. No meio educacional encontramos várias acepções da palavra experiência. Muitas vezes ela é utilizada, por exemplo, para qualificar o bom profissional, quando nos referimos a

ele como um professor experiente. Em outros momentos experiência e prática são utilizadas como sinônimos. No texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” Larrosa Bondía (2002, p.23) provoca uma reflexão sobre os significados da palavra experiência e afirma que “existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática”. Então, o que é mesmo uma experiência? Tudo que vivemos se constitui em uma experiência? O que é um professor experiente? É um indivíduo que desempenha bem o seu trabalho porque já diversificou sua atuação e seus contextos profissionais ao longo da carreira? Experiência e prática são a mesma coisa?

A prática educativa pode se constituir como uma vivência ou como uma experiência, a depender do modo como cada sujeito se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua trajetória profissional. A vivência acontece, mas não trans-forma o modo de ser e viver dos professores, enquanto que a experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e se trans-formar.

Para elucidar essas questões, destaco inicialmente um fragmento do texto “Tendo uma Experiência”, de Dewey, no qual ele afirma que não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual, e pôr as propriedades de um em oposição às dos outros. (1980, p. 104). O autor complementa afirmando que “o aspecto emocional liga as partes num único todo; ‘intelectual’ simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem significado; ‘prático’ indica que o organismo está em interação com eventos e objetos que o rodeiam.”

Neste fragmento, parece ganhar destaque o aspecto emocional e o prático da experiência. No entanto, em outro texto, intitulado “Experiência e pensamento” (1959, p.158-159), Dewey distingue duas espécies de experiências: a ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros e a descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles. Na primeira, ficamos à mercê das circunstâncias; na segunda, surge o elemento intelectual que aumenta, significativamente, o valor da experiência. A mudança da qualidade da experiência com a introdução do elemento intelectual é tão significativa que ela pode ser considerada uma experiência reflexiva. O autor complementa que

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. (DEWEY, 1959, p. 159).

A partir da pesquisa de campo realizada em Boa Vista do Tupim, parece-me mais coerente assumir a acepção de Dewey, corroborando com a proposição de que experiência não se traduz apenas como prática. Desta forma, evita-se que o termo se confunda com a quantidade de tempo e com a diversidade de espaços que marcam a trajetória profissional do professor. Nas experiências estão em jogo o prático, o intelectual e o emocional. Nenhuma experiência é absolutamente prática, intelectual ou emocional porque, na complexa rede de relações que o sujeito estabelece, entram em jogo os três elementos, mesmo que em algumas situações alguns sejam predominantes em relação a outros.

Para ampliar a reflexão sobre o termo experiência, gostaria de destacar um fragmento do texto “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”, de Larrosa (2004), no qual ele propõe o par experiência/sentido, afirmando que um determinado acontecimento só se converte em experiência quando o sujeito lhe atribui algum sentido.

Dessa forma, a experiência é sempre pessoal e intransferível, porque “la experiencia es lo que me passa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad (LARROSA, 2004a, p. 22).

Assim, o saber da experiência perpassa todos os outros saberes, na medida em que o professor atribui a estes algum sentido. Para Larrosa Bondia (2002), ele está relacionado com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. O autor relaciona o saber da experiência ao

[...] modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 27)

Também em Dewey, a experiência se constitui a partir dos sentidos que o sujeito atribui ao que lhe acontece. Em “Experiência e Educação” (1971, p.33) ele afirma que a

“experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência”. Ressalta, ainda, no mesmo texto, que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (1971, p.25-26)

No texto intitulado “Experiência e Pensamento” (1959, p.152), o autor argumenta que para compreender a natureza da experiência é necessário perceber que ela se constitui de dois elementos: um ativo e outro passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo, a experiência é tentativa; quanto ao aspecto passivo, é sofrimento, *passar por alguma coisa*. Quando o sujeito experimenta um objeto, *faz alguma coisa com ele*, sofrendo ou sentindo, em seguida, as consequências. Dewey argumenta que uma simples atividade não se constitui numa experiência, pois esta “na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam”.

A experiência compreendida como uma atividade do sujeito, que lhe constitui a partir daquilo que lhe passa e dos sentidos que à ela são atribuídos, pode ser identificada como uma convergência importante entre Dewey e Larrosa. Ambos situam o sujeito no centro do processo experiencial e afirmam que nem tudo que vivemos se constitui em uma experiência.

Esta posição se diferencia do que propõe Tardif ao nomear um conjunto de saberes como experienciais, fazendo uma alusão mais específica ao que o sujeito constrói na sua atuação profissional. O que defendemos neste trabalho é que o professor, enquanto sujeito, se constitui a partir de múltiplas experiências e não apenas das que se referem ao contexto profissional.

A diversidade de experiências define o modo de ser dos professores, mesmo quando não há uma relação direta com a sua atuação profissional. As relações familiares, a inserção nas práticas culturais, os gostos e costumes de seu grupo social também formam e transformam o sujeito. Portanto, o professor ensina com o que ele é, e não apenas com o que experienciou no seu contexto profissional.

2.1.3 A formação e a experiência do sujeito

A noção de experiência como algo que se processa no sujeito, que gera desequilíbrios em seu interior e na forma pela qual ele se relaciona com o mundo externo, possui, no âmbito deste trabalho, uma relação imbricada com a noção de formação e, mais especificamente, com a formação de professores.

Para tanto, recorreremos ao problema da formação, tal qual proposto por Larrosa, inspirado no pensamento de Nietzsche. Para esse autor, a discussão sobre o processo de formação profissional é, antes de tudo, o enfrentamento de uma questão mais ampla: a *Bildung*.¹¹

O autor retoma a frase “como se chega a ser o que se é”, recorrente na obra de Nietzsche, para “reescrevê-la como um emblema da ideia de formação” (LARROSA, 2005, p.49). Recorre também ao termo *Bildung*, tal qual cunhado por Gadamer, que, segundo ele, se constitui como “a última elaboração literária, pedagógica e filosoficamente nobre do que hoje chamamos educação” (Idem, p.50).

Para Larrosa (2005),

Bildung poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. (p.52)

O autor esclarece em seu texto que a ideia de *Bildung* não se reduz a elementos externos, dos discursos filosóficos e/ou pedagógicos, mas incorpora uma terceira forma discursiva caracterizada por uma “viagem interior de autodescobrimento, de autodeterminação e de auto-realização.” (Idem, p.51)

Através da análise de três obras de Nietzsche (*Schopenhauer como educador, A Gaia Ciência e Assim falou Zaratustra*), Larrosa procura mostrar que a explosão da ideia de formação – *Bildung* – “ou uma determinada configuração dessa ideia, subjaz no modelo clássico do *bildungsroman*¹²” (Idem, p.53). Essa “viagem interior de

¹¹*Bildung* é um termo alemão que possui vários significados. No texto de Larrosa Bondía assume a tradução de formação. Publicado no livro Nietzsche & a Educação (2 ed. Autêntica. 2005)

¹² *Bildungsroman*, também do alemão, é um tipo de romance de aprendizagem ou de formação em que se apresenta o processo de desenvolvimento físico, moral, psicológico, estético, social ou político do protagonista.

autodescobrimento” possui algumas dimensões importantes: a afirmação do vir a ser como a negação do que já se é; a transitoriedade da experiência; a forma como o sujeito vivencia seu processo de construção; e os perigos que se colocam nessa permanente luta entre o ser e o vir a ser.

Em *Schopenhauer como educador*, Larrosa analisa a figura do viajante e afirma que a *negação* é o ponto de partida do *bildungsroman*.

Tudo o que compõe seu “aqui” e seu “agora”, sua pátria e seu presente, e, principalmente, tudo o que deveria estar a serviço da formação, as instituições de cultura e os assim chamados “mestres”, aparecem como um perigo de morte para essa Bildung que está começando a afirmar-se como princípio de vida, como desejo de vida, como “saúde”, como força vital. A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é. (2005, p.60-61)

Mais adiante, na análise de fragmentos de *A Gaia Ciência*, o autor retoma o aspecto da negação e apresenta a experiência como a trama que compõem o *bildungsroman*.

Se o início do *bildungsroman* tem a forma da negação, sua trama tem a forma da experiência. E a experiência é o que nos passa o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. (Idem, p.66-67)

Os sentidos e significados que Larrosa atribui à formação e à sua relação com a experiência, nos instigam a afirmar que a formação é um processo experiencial, no qual é o sujeito que se torna *experimentador de si mesmo*, travando uma luta contra o que ele já é, na busca de construir o que ele *ainda não é*.

É importante ressaltar a ideia de indeterminação dessa relação dos indivíduos com o mundo. Disso depreende-se que o vir a ser não depende apenas da vontade dos sujeitos,

mas também da objetividade do mundo e da forma pela qual os sujeitos se posicionam diante dele, muitas vezes visto como ameaçador ou perigoso.

Isso significa pensar que o sujeito não é soberano de si mesmo e que ele se forma na interação com as coisas e as pessoas e, nessa relação de interdependência com o mundo, o sujeito não se forma pelo outro, mas com o outro.

Dewey (1971, p.31) salienta que “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa”, mas nas relações que o sujeito estabelece com o seu meio. Quais seriam, então, as melhores condições para favorecer que os professores assumam a formação como um processo experiencial?

Não creio que haja uma única resposta para essa questão. No entanto, se adotamos uma posição favorável à compreensão da formação como um processo em aberto, que se realiza no sujeito e na sua relação com o mundo, podemos depreender dois aspectos importantes:

1. a formação do sujeito se realiza pela experiência, que, por sua vez, não se confunde necessariamente com a prática direta dos sujeitos em sua atuação profissional;
2. a transmissão de conhecimento pedagógico, por si só, mesmo quando considerado conhecimento legítimo, raramente é suficiente para garantir deslocamentos no sujeito, isto é, produzir potencial formativo.

Sendo assim, se faz necessário pensar o processo de formação de forma mais ampla e, para tal, iremos agora discutir alguns fragmentos da obra de Larrosa e Dewey, que elucidam dois aspectos que considero centrais no processo experiencial, os quais serão retomados posteriormente, para analisar como os educadores de Boa Vista do Tupim conseguiram empreender mudanças no campo educacional e, com isto, ampliar as possibilidades de sucesso escolar dos estudantes.

2.1.3.1 O sujeito da experiência

Em “Experiência e Paixão” (2004b, p.160), Larrosa afirma que o sujeito da experiência “não é o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, que não é o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer”. Ele complementa dizendo que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”

Entretanto, Dewey ressalta que o sujeito da experiência não é um sujeito passivo, que espera que algo lhe aconteça. Para o autor o sujeito é ao mesmo tempo ativo e passivo, ou seja,

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa (...). No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas faces da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui a experiência.” (DEWEY, 1959, p. 152).

Em Larrosa também encontramos essa distinção entre a atividade em si e suas consequências. Para o autor,

(...) seja como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2004b, p.161)

Deste modo, podemos concluir que tanto para Larrosa como para Dewey, o sujeito da experiência é quem experimenta o mundo e, ao mesmo tempo, sofre as consequências do seu ato. O sujeito da experiência sabe que é preciso trilhar um caminho assumindo os perigos do percurso. Esta parece ser a única opção que nos resta, porque não é possível estar vivo sem se submeter às dores e delícias de ser o que é.

‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência é instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959, p. 153).

Larrosa destaca a necessidade de uma determinada predisposição do sujeito para experimentar o mundo. Ele afirma:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004b, p.161)

Nesta perspectiva, poderíamos afirmar que a formação precisa se configurar como um lugar de ex-posição, um espaço onde esteja legitimada a possibilidade de tornar-se vulnerável diante dos desafios. A formação compreendida como um processo experiencial implica permissão do sujeito para que algo lhe toque.

O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo, não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo do qual faz experiência se apodera dele. Por outro lado, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido. (LARROSA, 2004b, p.163)

Quando Larrosa afirma que o sujeito da experiência é aquele que perde seus poderes porque *aquilo do qual faz experiência se apodera dele*, podemos então dizer que é a experiência que determina o sujeito e não o contrário. Certamente, é preciso existir, por parte do sujeito, alguma predisposição para experienciar o mundo, para colocar-se exposto diante das diversas situações que vivencia. Entretanto, o sujeito da experiência não tem controle sobre as consequências de sua atividade, e é por isso que Larrosa afirma que as experiências nos fazem gozar ou sofrer.

Em outro texto, intitulado “Tecnologias do eu e educação”, Larrosa discute as práticas pedagógicas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas tem de si mesmas e descreve, mais especificamente, o sujeito pedagógico. Segundo o autor,

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da "objetivação", mas também e fundamentalmente do ponto de vista da "subjetivação". Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1999, p. 52)

Assim, considerar a formação como um processo experiencial significa prioritariamente romper com o assujeitamento dos professores ao longo do seu desenvolvimento profissional. O professor é produto e produtor de suas experiências e, somente ele, a partir das condições presentes no campo educacional, pode gerar as transformações no seu contexto profissional.

A lógica instrumental estabelece uma relação direta entre meios e fins que se adequa à produção de objetos; quando exportada para a formação de sujeitos, essa lógica pode causar prejuízos irreparáveis. Assim, se pensarmos o processo formativo do professor apenas na perspectiva instrumental, isto é, na apresentação de conceitos e estratégias de ensino, estaremos bem distantes de uma concepção de formação pautada na experiência. Para Carvalho (2013),

As experiências são formativas não pelo que permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de operar transformações naqueles que por elas passam; por isso, formam sujeitos que, dentre outras qualidades, são profissionais. (p.71 - 72).

Dessa forma, o foco da formação não deve ser reduzido a aspectos instrumentais da prática profissional mas, sim, valorizar a experiência dos professores em múltiplas frentes e em diversas direções, como um processo contínuo do “vir a ser”.

2.1.3.2 O fluxo experiencial contínuo

Dewey (1971) indica que para interpretar uma experiência, em sua função e força educativa, há dois princípios fundamentais: o da continuidade e o da interação. O princípio da *continuidade* significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes. Já o princípio da *interação* atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas –, sendo qualquer experiência um jogo entre os dois grupos de condições que, tomados em conjunto, constituem uma *situação*. Para o autor (1971)

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação. (...) Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade algo é levado de uma para a outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. (p.36-37)

Em “Tendo uma experiência”, Dewey amplia a discussão sobre o princípio da continuidade, afirmando que

[...] em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. (...) Devido a seu continuo ressurgir, não há brechas, juntas mecânicas, nem pontos mortos, quando temos uma experiência. Há pausas, lugares de descanso, mas elas pontuam e definem a qualidade do movimento. (1980, p. 90)

A partir dessas proposições, gostaria de destacar o princípio da continuidade, porque entendo que o processo experiencial pressupõe um fluxo contínuo, no qual as experiências anteriores vão se entrelaçando continuamente para influenciar as experiências futuras. O princípio da continuidade é fundamental, para que o sujeito se forme e se transforme ao longo do processo experiencial.

Isto é muito importante para se pensar na formação de professores. Principalmente porque, como adverte o próprio Dewey, nem todas as experiências são educativas (1971), portanto, mesmo que o princípio de interação e continuidade estejam

assegurados no processo experiencial de cada sujeito, é possível que determinadas experiências sejam, parafraseando Dewey, deformativas. No fragmento abaixo o autor expõe alguns elementos que caracterizam um experiência deseducativa:

É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. (...) As experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. A energia se dispersa e a pessoa se faz um dissipado. Cada experiência pode ser vívida, intensa e "interessante", mas sua desconexão vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. A consequência de tais hábitos é incapacidade no futuro de controlar as experiências, que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento, ou revolta. (1971, p.14)

Deste modo, parece imprescindível que se invista na continuidade e no encadeamento das situações formativas. Além disso, há que se pensar nas melhores condições para oferecer aos professores oportunidades para estabelecerem esse fluxo contínuo, entrelaçando experiências anteriores com o que lhes acontece e lhes toca, durante as várias situações formativas.

Ainda que se configure como um elemento de grande impacto, a mudança de governo na gestão pública não é o único aspecto que determina a descontinuidade das ações no campo educacional. A descontinuidade está presente, principalmente, nas pequenas ações, ao longo do processo formativo, e minam as possibilidades de conceber a formação como um processo experiencial. Os políticos são responsáveis pelas grandes descontinuidades e nós, educadores, pelas pequenas descontinuidades, muitas vezes tão devastadoras quanto as outras.

As pequenas descontinuidades não são apenas determinadas ações, planejadas e abandonadas *pelo meio do caminho*, por falta de condições ou disposição para superar os desafios. A forma como organizamos o currículo de formação pode, por exemplo, gerar pequenas descontinuidades no fluxo experiencial do processo formativo.

Em um currículo definido a partir de uma abordagem panorâmica, na qual se privilegia o trânsito por diversos conteúdos de modo mais superficial, geralmente são

apresentadas diversas alternativas consideradas interessantes, na expectativa de que os professores “juntem” tudo que é oferecido, mas isto não acontece. Para os professores fica um amontoado de coisas desconexas e dispersas. Como consequência, a sensação de incompetência gera revolta e desânimo. Esta é uma pequena descontinuidade gerada por uma determinada concepção de formação vigente em muitas redes públicas e instituições formativas.

Em “Experiência e Paixão”, Larrosa (2004b, p.154) afirma que a primeira coisa que gostaria de dizer “sobre o *saber da experiência* é que há que separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” e alerta

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2004b, p.154)

Além da *quantidade de informação*, Larrosa também destaca a necessidade de o sujeito moderno possuir uma *opinião sobre todas as coisas*. Aponta, ainda, a *falta de tempo* e o *excesso de trabalho*. Esses quatro aspectos da vida moderna tornam, segundo o autor, a experiência cada vez mais rara e, portanto, alerta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004b, p.160)

Essa provocação de Larrosa me remete novamente às pequenas descontinuidades, muitas vezes representadas pelas formas aligeiradas de alguns programas que pretendem alcançar resultados surpreendentes em um tempo mínimo, às listas intermináveis de alguns currículos que esperam ensinar todas as coisas a todos os professores, às retóricas formativas mais preocupadas em “desfilar” autores do que conceber a sala de aula como objeto de análise, e ainda, à falta de condições mínimas asseguradas aos

professores para que possam incorporar no seu trabalho as discussões realizadas no âmbito da formação. Insistir significa, parafraseando Larrosa Bondia (2002), correr o risco de que “quase nada nos aconteça”, que se passem muitas coisas pelo percurso formativo, mas nada nos toque.

Se pretendemos assumir, ao longo da formação, a experiência como a atividade do sujeito e não apenas como seu produto, precisaremos rever o modo como estamos organizando os espaços, tempos e condições das práticas formativas. A formação, compreendida como processo experiencial, leva tempo, mas parece se configurar no caminho mais fecundo para produzir as mudanças necessárias, evitando que alguns fiquem *pelo meio do caminho*.

2.1.4 A experiência no contexto de uma pesquisa sobre formação continuada

Até aqui, apresentei algumas reflexões sobre o lugar da experiência na formação. Entretanto, considero pertinente argumentar sobre o lugar da experiência no contexto desta pesquisa.

Inicialmente gostaria de reconhecer que, por muito tempo, defendi a organização dos currículos de formação de professores a partir de uma diretriz que pudesse garantir a qualificação da experiência docente. Vejo agora, a partir dos estudos realizados no âmbito desta pesquisa, que não é a experiência em si que muda, não é a experiência em si que se qualifica, é o sujeito que muda, a partir de suas experiências. A experiência “contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2004b, p.162), ela é o caminho por onde passa o sujeito para se reinventar, e é por este motivo que a formação precisa ser compreendida como um processo experiencial, como um processo pelo qual o professor passa e se transforma, a partir dos sentidos que atribui ao que lhe toca.

O professor é produto e produtor de suas experiências docentes, e sua possibilidade de atuação nesse mundo se contrai e se expande a depender dos sentidos que atribui ao que vivencia em seu processo formativo. Através da experiência, os professores vão se formando e trans-formando o mundo em que vivem. É por isso que submeter-se à

contínua formação exige do professor extrema coragem. Trans-formar-se não é um processo confortável.

Portanto, a experiência se configura como um cabo da ancoragem teórica deste trabalho. A pesquisa de campo mostrou sua importância para os deslocamentos nos sujeitos em formação, com desdobramentos nem sempre esperados, previstos ou planejados, que confirmam a noção de experiência como uma fonte inesgotável de referências sobre o processo formativo. Para Larrosa (1999, p.09), é preciso “prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si”.

No contexto de um trabalho sobre a formação continuada, como este, situado em um campo educacional complexo, é preciso reconhecer a pesquisa de campo e as reflexões decorrentes de sua teorização como um processo experiencial do pesquisador.

Para me aproximar do modo pelo qual os educadores de Boa Vista do Tupim articularam as diversas experiências, que contribuíram para o rompimento do perverso ciclo de analfabetismo cristalizado naquele contexto, foi preciso olhar mais devagar e escutar mais devagar. Foi preciso também ouvir de outra forma, de outro lugar, suspendendo o juízo e o automatismo da minha atuação, até então realizada naquele contexto. Essa foi, portanto, uma experiência para mim, também.

2.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional

A partir das discussões apresentadas na primeira parte deste capítulo, poderíamos afirmar que a formação continuada, compreendida como um processo experiencial que acontece entre os indivíduos e na sua relação com o mundo, se constitui em um elemento determinante para a qualificação das ações educativas.

O espanhol Francisco Imbernón, entretanto, faz uma distinção pertinente entre formação permanente, compreendida como as práticas instituídas de formação continuada no contexto profissional, e o desenvolvimento profissional dos educadores. O autor esclarece que aceitar a similitude entre os dois termos implica considerar “o desenvolvimento profissional como um aspecto muito restritivo, já que significaria que

a formação é o único meio que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente. (2011b, p.45)”

De fato, minha experiência como formadora e pesquisadora em Boa Vista do Tupim me fez ver que há muito mais aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional dos indivíduos que aqueles diretamente relacionados à participação em práticas instituídas de formação continuada. O mesmo pode ser dito com relação à formação dos sujeitos, que transcende, em muito, os aspectos meramente profissionais, sobre os quais exerce grande influência. Como afirma Imbernón (2011b, p.46), ”a formação (*entendida como formação continuada*) é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”.

Desta forma, se faz necessário retomar a reflexão acerca da centralidade das práticas instituídas de formação continuada nos discursos de inovação educacional, principalmente aqueles que emergiram a partir da década de 1990, já citados no início deste capítulo. A formação continuada dos professores, mesmo quando compreendida como um processo experiencial, não consegue garantir sozinha todas as mudanças fundamentais para a inovação educacional e, por este motivo, é preciso reposicioná-la. Nem a formação continuada nem os outros elementos citados pelo autor, como o salário, o clima de trabalho nas escolas ou as estruturas hierárquicas, podem assumir a centralidade da inovação pedagógica.

Desta forma, também se reposiciona a responsabilidade pela inovação pedagógica, atribuída aos professores e aos formadores de professores. Mesmo que os professores estejam empenhados em qualificar seu exercício docente, mesmo que estejam submetidos a práticas formativas consideradas excelentes, se não estiver assegurada a melhoria progressiva de outros fatores, como condições de trabalho e salários mais dignos, é possível que nos deparemos com o paradoxo de um desenvolvimento profissional próximo ao da proletarização (IMBERNÓN, 2011b, p. 46).

Uma política pública de formação continuada de professores não pode se restringir às ações formativas mais diretamente vinculadas ao domínio dos conteúdos e estratégias de ensino. Pensar além disto

[...] significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho. (Imbernón 2011b, p. 48)

A formação baseada apenas no domínio das disciplinas ou nas características pessoais cerceia o direito aos professores de exercer a sua profissão como um ato político. Isto pode trazer consequências irreparáveis para a formação dos professores, os quais podem se tornar incapazes de assumir a responsabilidade sobre a sua ação, de reconhecer a relevância social do que ensina e de como ensina porque, como afirma Paulo Freire (2003, p.52), é impossível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2003, p.57-58)

A formação, compreendida como um processo experiencial, inclui o mundo no qual o professor está inserido e, portanto, sua dimensão política. Isto porque o professor não se forma sozinho, mas na relação de interdependência que estabelece com seus pares e seu contexto profissional. Por este motivo, é preciso romper com o funcionalismo da formação, que reduz o exercício docente à sala de aula, e “penetrar nas estruturas e dinâmicas reais da escola” (IMBERNÓN, 2011b, p.88). Isto não significa dizer que o conhecimento pedagógico não é relevante; ao contrário, ele se configura como um dos saberes estruturantes da formação, mas não o único.

Para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluí-lo em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional. (IMBERNÓN, 2009, p. 53)

Esta provocação de Imbernón me remete ao pesquisador português António Nóvoa¹³, quando afirma

[...] grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. (NÓVOA, 2007, p.09)

O mercado da formação continuada não se configura apenas pela quantidade excessiva de “empreendedores educacionais”, interessados em transformar a demanda de formação em um grande negócio. Muitas vezes, é a própria concepção de formação que provoca essa mercantilização. A criação de Centros de Formação de Professores em redes municipais e estaduais de ensino, por exemplo, tem se constituído, de uma forma geral, num modelo de política pública que colabora, sobremaneira, com a descontextualização do processo formativo.

Nestas situações, os professores se deslocam de suas escolas até os centros de formação para participar periodicamente de encontros de aprofundamento teórico-prático de um determinado conhecimento pedagógico. Isto pode contribuir para a formação de um professor mais informado, mas não necessariamente mais inovador. Reside aí inutilidade da formação continuada, porque a atualização do conhecimento pedagógico não está à serviço de um projeto coletivo de inovação do contexto profissional, no qual o professor está inserido.

Isso dificulta a construção de um ambiente aberto a transformações que se realizam através das práticas sociais dos indivíduos, convertidos em sujeitos sociais que criam identificações, contradições, aproximações e distanciamentos entre o que são, o universo em que estão inseridos e a travessia, que é o processo formativo.

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender. (IMBERNÓN, 2009, p. 64)

¹³Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e doutor em História pela Universidade de Paris IV-Sorbonne. Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Atualmente está exercendo o segundo mandato como reitor da Universidade de Lisboa (períodos de 2006 a 2009 e 2009 a 2013).

Nesta perspectiva, torna-se urgente tirar do papel e do discurso a ideia de formação centrada na escola. A política pública de formação continuada de Boa Vista do Tupim impactou positivamente os resultados das aprendizagens dos estudantes, entre outros fatores, em função do vínculo estabelecido com as expectativas dos professores frente aos desafios enfrentados cotidianamente no contexto escolar.

Como afirma Nóvoa, “estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (2009, p. 16). Isto pressupõe a interiorização do processo formativo nas escolas porque,

A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Como processo de revisão e de formação, a inovação perde uma boa percentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal. (IMBERNÓN, 2011b, p.23)

De forma análoga, Nóvoa (2009, p. 16) afirma que “o objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas”. Então, nesta relação de interdependência, a formação, compreendida como um processo experiencial que se realiza individual e coletivamente, se constitui como produto e como produtora de uma cultura profissional que assume, como objetivo prioritário, a inovação educacional.

Uma cultura profissional comprometida com as mudanças é a morada do fluxo experiencial contínuo, na qual as experiências do sujeito e de seus pares, se entrelaçam continuamente para influenciar as futuras experiências. O caminho pelo qual o professor passa para se reinventar também se modifica a partir dos sentidos que ele atribui ao que lhe toca. Deste modo, torna-se impossível pensar a formação continuada desvinculada da cultura profissional e do modo como o professor se transforma, ao mesmo tempo em que transforma o seu contexto.

3 SEGUNDA ANCORAGEM DA TRILHA: o conceito de *habitus* e suas implicações na formação de professores

A partir das ancoragens teóricas apresentadas no Capítulo 2, defendo a tese de que a formação continuada precisa ser compreendida como um processo experiencial. Para tanto, afirmei que não é a experiência em si que muda, não é a experiência em si que se qualifica, mas é o sujeito que muda, a partir de suas experiências.

Neste capítulo, me proponho apresentar uma reflexão sobre os deslocamentos que ocorrem durante o processo experiencial, capazes de suscitar as trans-formações dos sujeitos. Para isto, recorro ao conceito de *habitus*, no intuito de compreender como o modo de ser, de pensar e de agir se produz e se modifica ao longo do processo experiencial dos professores.

Para verticalizar a discussão apresento, inicialmente, os conceitos de *habitus* e *campo*, concebidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Na sequência, uma discussão proposta pelo sociólogo contemporâneo Bernard Lahire, que toma como ponto de partida a teoria bourdieusiana, mas atualiza a reflexão em torno do conceito de *habitus*, com contribuições fecundas para o escopo desta pesquisa. Por fim, uma discussão a partir das reflexões realizadas por alguns pesquisadores que articulam o conceito de *habitus* com a formação de professores.

A primeira ancoragem apresentada no capítulo anterior, acerca da formação continuada como um processo experiencial, e as discussões deste capítulo, sobre os deslocamentos no *habitus* engendrados ao longo da formação, compõem o quadro teórico desta pesquisa.

3.1 Os conceitos de *habitus* e *campo* na teoria bourdieusiana

A defesa pela formação como um processo experiencial não equivale a compreendê-la como um modelo de formação individualista. Ao contrário, ao afirmar que as experiências do sujeito se constituem a partir da interação que realiza com as outras pessoas e com o seu contexto, necessariamente, se estabelece uma inter-relação entre indivíduo e sociedade.

Da Sociologia, resgatei os conceitos de *habitus* e *campo* para compreender como os professores alfabetizadores de Boa Vista do Tupim modificaram o seu *modus operandi*, ao longo da implementação da política de formação continuada. Por este motivo, destaco a contribuição do pesquisador francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que empreendeu uma investigação sociológica que possibilitou uma nova leitura sobre as relações sociais.

A partir de um trabalho de campo realizado na Argélia, ele desenvolveu um sistema de explicação sociológica da dominação social. Suas pesquisas procuraram romper com as análises restritas às grandes estruturas e instituições, para discutir a importância das estruturas sociais na experiência individual e coletiva dos homens e mulheres, com especial ênfase no que ele denominaria teoria da ação prática.

Para Bourdieu, as formas do capital tomam-se amplas em diversas esferas da experiência humana, nos corpos, na cultura, nas artes, na educação. Sua contribuição exerceu forte influência nos ambientes pedagógicos nas décadas de 1970 e 1980.

A teoria bourdieusiana discute a complexa relação entre os processos individuais internos dos sujeitos e os condicionantes externos do contexto, atribuindo aos conceitos de *habitus* e de *campo* um papel central nesta disputa. O *campo* refere-se à dimensão objetiva da vida social, ou seja, aos espaços objetivamente estruturados de relações entre os indivíduos, posicionados de acordo com uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos. Já o conceito de *habitus* está relacionado aos esquemas simbólicos de organização da atividade prática, subjetivamente internalizados pelos agentes individuais, que determinam o modo de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar.

O *habitus*, segundo Bourdieu, se constitui num sistema relativamente durável, ainda que suscetível a mudanças, de disposições práticas de conduta e de esquemas de percepção e classificação, através dos quais os agentes produzem suas ações em seu meio social. Este sistema é incorporado a partir de um processo de aprendizagem resultante das experiências oriundas de uma trajetória biográfica particular, localizada num determinado contexto social.

“(...) Em cada um de nós, em proporções variáveis, há o homem de ontem; é o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas, está predominantemente em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado no curso do qual nos formamos e de onde resultamos. Somente que, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele está arraigado em nós; ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. Em consequência, somos levados a não tê-lo em conta, tampouco as suas exigências legítimas.” (BOURDIEU, 1994, p. 65-66)

Isto implica dizer que o *habitus*, segundo Bourdieu, independente das vontades individuais, possui uma dimensão inconsciente, que condiciona preferências, estilos de vida e até certas aptidões à apropriação de uma determinada categoria de objetos ou práticas, classificadas e classificatórias. O *habitus* é uma estrutura estruturada e estruturante, que integra, nas práticas e nas ideias, os esquemas práticos de construção oriundos da incorporação de estruturas sociais, produto do trabalho histórico de gerações pregressas. O *habitus* influencia a distinção entre o belo e o feio, entre o bom e o mau, entre o correto e o errado.

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos. (BOURDIEU, 2004a, p.24)

Estas injunções particulares tornam-se, por assim dizer, sedimentadas nos corpos e mentes dos indivíduos sob a forma de uma matriz durável, geradora de práticas e representações amplamente adaptadas às exigências das condições sociais das quais ela é produto. Bourdieu ressalta que o *habitus* difere do hábito por ser, esse, “considerado espontaneamente como uma ação repetitiva, mecânica, automática, antes reprodutivo que produtivo” (1983, p.105).

Assim, torna-se possível afirmar que o *habitus* é um produto dos condicionamentos sociais, contudo introduz neles uma transformação que faz com que os indivíduos produzam as condições sociais de sua própria reprodução. O que está em ação no conceito de *habitus* não é um conjunto de associações mecânicas e permanentes, mas uma capacidade geral, flexível, versátil, inventiva e adaptativa de atuar em uma variedade infinita de situações e ambientes sociais. Desta forma, Bourdieu se distancia de uma ideia reprodutivista do conceito de *habitus*, definindo-o como

um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (1994, p. 61).

Bourdieu destaca que a prática não é um conjunto mecânico de esquemas estruturais, nem o resultado da realização de objetivos pessoais pelos indivíduos, mas deriva da relação dialética entre a situação e o *habitus* que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações.

A reciprocidade da relação entre as estruturas mentais dos indivíduos e as estruturas objetivas constituídas pelos mesmos indivíduos estabelece um movimento contínuo, um sistema que busca permanentemente se reequilibrar, seja pela reprodução, seja pela transformação. Isto implica dizer que o individual e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivos, estruturados e estruturantes, a partir de esquemas de percepção, apropriação e ação vivenciados e colocados em prática, tendo em vista as conjunturas do meio social. É por isso que não se pode pensar que as práticas se estruturam apenas individualmente, mas na relação entre o indivíduo e o contexto sociocultural no qual está inserido.

Neste sentido, o conceito de *campo* complementa o de *habitus* e ajuda a compreender seu caráter flexível e relacional. Para Bourdieu, o *campo* consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos e grupos sociais, com uma dinâmica animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior. Para o autor (2004b, p.27), os *campos* são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um *campo* não se orienta totalmente ao acaso, nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento.

O *campo* também não pode ser considerado como absoluto, mas tem “certa” autonomia, pois possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social, a depender das relações próprias entre as diferentes estruturas e os indivíduos. Deste modo, o *campo* se estabelece numa relação direta com os homens, na medida em que sua configuração

específica se consolida na estrutura formativa do *habitus* dos indivíduos presentes no *campo*.

O *campo* seria então um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputas e jogos de poder. Um microcosmo dotado de leis próprias, onde os indivíduos ocupam determinadas posições, com meios e fins diferenciados, que o reproduzem e o produzem. Bourdieu, ao discorrer sobre “Os usos sociais da Ciência”, afirmou

[...] o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são (...) os princípios do *campo*. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta (...) suas tomadas de posição. (2004b, p.23)

Assim, o *habitus*, na condição de um sistema adquirido de esquemas geradores, atua como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Esta noção ajuda a romper com a dualidade entre indivíduo e sociedade, ao considerar o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Nesse sentido, a realidade social não é percebida apenas como exterioridade ou como interioridade mas, simultaneamente como uma inter-relação entre a exterioridade objetiva e a interioridade subjetiva.

É verdade que a correspondência que se estabelece, pela intermediação dos *habitus*, das disposições, dos gostos, entre as posições e as práticas, as preferências manifestadas, as opiniões expressas, etc., faz com que o mundo social não se apresente como um puro caos, totalmente desprovido de necessidade e passível de ser construído não importa como. Mas esse mundo também não se apresenta como totalmente estruturado e capaz de impor a todo sujeito perceptivo os princípios de sua própria construção. O mundo social pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão. (BOURDIEU, 2004a, p. 159)

Nesta afirmativa, Bourdieu assume a existência de uma inter-relação dinâmica entre um sistema de disposições subjetivas para a ação, socialmente adquiridas pelos indivíduos, e um outro sistema, de regularidades estruturais objetivas dos contextos de socialização. Portanto, a noção de *habitus* é proposta como uma ponte entre objetivismo e subjetivismo e, por isso, possui duas características centrais. Ao mesmo tempo em que é

estruturado nos meios sociais é, também, estruturante de ações e representações, ou como explica o próprio Bourdieu,

Os *habitus* são diferenciados, mas também são diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática os princípios de diferenciação comuns. Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas (...), mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. (2011c, p. 22)

O conceito de *habitus* ajuda a compreender o modo como a sociedade marca o jeito de ser dos indivíduos, sob a forma de disposições duráveis e modos de pensar, agir e sentir, ou seja, o processo de “interiorização da exterioridade”. Além disso, garante visibilidade às respostas criativas dos indivíduos às solicitações do meio social, ou seja, a “exteriorização da interioridade”.

No contexto de Boa Vista do Tupim, por exemplo, a “interiorização da exterioridade”, que oferta um grau de reprodução à estrutura social vigente, pode ser percebida, por exemplo, no plano político. A máxima “*manda quem pode, obedece quem tem juízo*” expressa um entendimento do poder como algo que pertence a alguém, em exclusividade, e que esse alguém, por deter esse poder, pode usá-lo *contra* qualquer um que questione esse domínio.

Essa lógica do poder dá forma ao jogo político porque habita, como ideologia, no coletivo da sociedade e, como tal, opera como uma exterioridade que se interioriza nos indivíduos e assume um aspecto de naturalidade.

A iniciativa do Projeto Chapada, de criar mecanismos em que a sociedade se manifeste com relação às prioridades da educação, e a pressão exercida sobre os candidatos ao legislativo e executivo para que assumam um compromisso diante da sociedade, possui um caráter político importante, não apenas no que diz respeito aos resultados, mas também, e principalmente, na torção da lógica política autoritária, em favor de uma posição mais democrática. Acredito que seja esse um exemplo de exteriorização da interioridade de um ente social, que tem por finalidade provocar deslocamentos entre o instituído e o instituinte, ou seja, entre o que ainda somos e o que desejamos ser.

3.1.1 Os agentes sociais e sua atuação no mundo social

Para compreender os deslocamentos ocorridos no *campo*, através do duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, se faz necessária uma reflexão sobre o papel dos indivíduos no mundo social a que pertencem.

Na teoria bourdieusiana os indivíduos não são apenas sujeitos passivos, determinados pelos esquemas simbólicos de organização do mundo social. Bourdieu designa os indivíduos como “agentes sociais”, afirmando que eles

[...] não são partículas submetidas a forças mecânicas, agindo sob a pressão de causas, nem tampouco sujeitos conscientes e conhecedores, obedecendo a razões e agindo com pleno conhecimento de causa. (...) Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (...), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. (BOURDIEU, 2011c, p. 41-42)

O fato de os indivíduos serem agentes que atuam e não apenas conservam passivamente os esquemas simbólicos instituídos no campo, indica o seu reconhecimento como um sujeito que possui, segundo Bourdieu (2004a, p. 25), uma capacidade “criadora, ativa, inventiva”, capaz de interferir nos esquemas simbólicos do seu grupo social e provocar deslocamentos. Para ressaltar esse papel ativo, o autor afirma, em *Razões Práticas*, que

Essa estrutura (*do campo*) não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um *campo* de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um *campo* de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do *campo* de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2011c, p. 50)

Portanto, o indivíduo, compreendido como um agente social, é, ao mesmo tempo, reproduzidor e produtor de sentido em seu meio social. Ele pensa e age dentro de uma estreita liberdade entre a cumplicidade ontológica, que mantém inconscientemente com sua história pregressa, e as percepções e apreciações que compartilha com as outras pessoas do seu entorno.

Deste modo, podemos dizer que os agentes sociais não são apenas determinados pelo *habitus*, como também o determinam. Isto implica compreendê-lo como um sistema em constante reformulação, gerado no passado e orientado para uma ação no presente. A atuação do agente em seu meio social só é possível porque o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão, dependendo das contingências das situações sociais que o produziram ao longo do tempo.

A definição destes pontos mal definidos, delimitados, mal garantidos, reside, paradoxalmente, na liberdade que consentem aos seus ocupantes de os definir e de os delimitar introduzindo-lhe os seus limites, a sua definição, toda a necessidade incorporada que é constitutiva do seu *habitus*. (BOURDIEU, 2011b, p. 91)

Para se integrar ao meio social, os agentes participam de um jogo de disputas entre o estruturado (por meios sociais passados) e o estruturante (de ações e representações presentes). Desta forma, integrar-se ao meio social pressupõe, necessariamente, a participação do indivíduo no jogo inerente ao espaço social a que pertence, conservando os esquemas simbólicos de organização da atividade prática, o que significa interiorizar a exterioridade, ao mesmo tempo em que promove deslocamentos no *campo* que geram transformações no *habitus*, ou seja, exteriorizando a interioridade. Entretanto, as estratégias dos agentes sociais, isto é, suas tomadas de posição

(...), dependem da posição que eles ocupem na estrutura do *campo*, isto é, na distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não (...), e que, através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus* (...), inclina-os seja a conservar seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las. (BOURDIEU, 2011c, p. 63-64)

Desta forma, se os agentes sociais podem provocar deslocamentos no *campo* em que se situam, subvertendo as regras do jogo, depreende-se que há uma flexibilidade relativa do *campo* e, portanto, este aparece como indeterminado, com um *campo* de disputas que geram, por sua vez, transformações no *habitus*. Vale destacar o que diz Bourdieu:

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades (...) que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um *campo* determinado; mas não é menos certo que ela depende também dos interesses (...) que orientam os agentes – em função de sua posição no polo dominante ou no polo dominado do *campo* – em direção a possibilidades mais seguras, mais

estabelecidas, ou em direção aos possíveis mais originais entre aqueles que já estão socialmente constituídos, ou até em direção a possibilidade que seja preciso criar do nada. (2011c, p. 63)

Com isto, torna-se pertinente ressaltar a compreensão do *campo* como um ente relacional e não como algo gerado a partir de uma associação causal. Ele se configura como uma dimensão semiaberta, isto é, possui regras definidas, mas, ao mesmo tempo, se encontra em movimento de ressignificação em função das forças sociais em litígio que afirmam, reproduzem, negam ou rompem com o que nele se encontra estabelecido. Estão em jogo a história pregressa de possibilidades e os interesses dos agentes sociais. Esta combinação resulta num jogo de disputas no *campo* que também dependem de fatores externos, como explica Bourdieu:

A tensão entre as posições, constitutiva da estrutura do *campo*, é também o que determina sua mudança, através de lutas a propósito de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas; mas, por maior que seja a autonomia do *campo*, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. Assim, as relações de força entre os “conservadores” e os “inovadores”, os ortodoxos e os heréticos, os velhos e os “novos” (ou os “modernos”) dependem fortemente do estado das lutas externas e do reforço que uns e outros possam encontrar fora. (2011c, p. 65)

Desta forma, Bourdieu abre uma possibilidade para integrar outros determinantes da ação no processo de transformação social, ao afirmar que fatores externos podem influenciar os deslocamentos no *campo*. Entretanto, não esclarece exatamente quais seriam esses aspectos.

3.2 As contribuições de Lahire em torno do conceito de *habitus*

Intrigada com a provocação sobre a existência de outros aspectos que podem impactar a atuação dos agentes no mundo social, procurei respostas na obra do sociólogo contemporâneo Bernard Lahire¹⁴, que problematiza as principais contribuições da teoria bourdieusiana e questiona o conceito de *habitus* como um princípio único de conduta do homem contemporâneo. O tema central de suas pesquisas é a sociologia das disposições

¹⁴Bernard Lahire é professor da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines e diretor do grupo de pesquisa sobre socialização no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), na Universidade Lumière, Lyon 2, França.

sociais e culturais, eixos temáticos que proporcionam abertura para discutir a sociologia da educação e a sociologia da cultura.

Para o autor, os agentes “não são todos feitos do mesmo molde” (2002a, p.18), portanto não há um único princípio de conduta que determina a atuação do indivíduo em seu meio social. Lahire afirma que o *habitus* não pode ser reduzido a

[...] *uma fórmula geradora, somente porque privilegia em seu modelo interpretativo a posição social (ascendente, declinante), em suma, o habitus de classe e de trajetória, ao passo que um grande número de disposições não está ligado às condições de existência de classe, nem mesmo à tendência de trajetória. Algumas delas – e às vezes mesmo entre as mais fundamentais do ponto de vista do “temperamento” mais recorrente, dos traços de personalidade mais transferíveis e perceptíveis – são o produto de condições não específicas a meios sociais, no sentido de classes de condições de existência. (LAHIRE, 2004b, p. 324)*

Deste modo, Lahire incorpora ao conceito de *habitus* novos elementos como determinantes da ação e argumenta que os agentes sociais são portadores de várias disposições, cada uma com a sua própria composição e força, relacionadas ao processo de socialização em que foi adquirida. O autor ressalta que seria um erro de interpretação

[...] deduzir apressadamente da análise das práticas de um indivíduo, ou de um grupo social, num contexto social determinado (...), esquemas ou disposições gerais, *habitus* que funcionariam da mesma maneira em qualquer lugar, em outros lugares e em outras circunstâncias. (LAHIRE, 2005, p.24)

No entendimento de Lahire, durante muito tempo, as ciências sociais tiveram uma visão homogeneizante do indivíduo porque consideravam uma certa coerência entre as disposições individuais. Para superar esta visão o autor propõe uma sociologia à escala individual, ou seja, um estudo *do social na sua forma individualizada*, o que não significa um estudo do indivíduo como sendo um universo em si mesmo.

Ao contrário, trata-se do estudo do social refletido num corpo individual, compreendido como *produto complexo de processos múltiplos de socialização, o que obriga a ver a pluralidade interna do indivíduo: o singular é necessariamente plural*. Desta forma, o autor propõe uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificada e portadora de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos e/ou contraditórios. (LAHIRE, 2005, p. 14).

Vale destacar uma pesquisa realizada pelo autor, em 1993, com 26 famílias residentes na periferia da cidade francesa de Lyon, que tinha o objetivo de investigar casos de sucesso de alunos com aproximadamente 8 anos, oriundos das camadas populares. Neste trabalho, publicado no Brasil em 1997 com o título *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, o autor argumenta que o *habitus* bourdieusiano não é **um** princípio geral regulador de como as pessoas experienciam o mundo real. Ele afirma que as diversas situações vivenciadas pelo indivíduo são determinadas por uma pluralidade de disposições, mais ou menos fortes e por vezes contraditórias, originárias das diferentes experiências de socialização e sensíveis ao contexto em que ocorreu a interação.

A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende portanto da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido. A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificado, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a “funcionar”. (LAHIRE, 1997, p. 35-36)

Desta forma, Lahire amplia a reflexão em torno dos aspectos determinantes da ação, afirmando que a pluralidade de contextos de ação e as contradições oriundas desta diversidade determinam a coerência entre as disposições para crer, também nomeadas pelo autor como “crenças”, e as disposições para agir, que são interiorizadas ou exteriorizadas pelos indivíduos. Para o sociólogo,

[...] da mesma maneira que somos portadores de uma multiplicidade de disposições para agir, todos nós mais ou menos interiorizamos uma multiplicidade de crenças (...) que podemos mais ou menos verbalizar, mas que, em boa parte, estão ligadas a normas sociais produzidas, suportadas e difundidas por instituições tão diversas como a família, a escola, os média, as igrejas, as instituições médicas, judiciárias, políticas, etc. Quando estas crenças estão já constituídas, elas são mais ou menos confirmadas pela experiência corrente, mais ou menos sustentadas pelas múltiplas instituições (escolares, religiosas, políticas, médicas...), e a sua força varia em função do seu grau de constituição (aprendizagem), e depois de confirmação (sobre-aprendizagem). (LAHIRE, 2005, p.18)

As disposições para crer são incorporadas pelos atores individuais, mais ou menos fortemente, mas não são sistematicamente assimiladas às disposições para agir. Por este motivo, não se pode pressupor que uma crença seja uma disposição para agir,

[...] porque assim não poderíamos compreender fenómenos como a *ilusão*, a *frustração* ou a *culpabilidade* (ou a “má consciência”), que são igualmente produtos da distância entre as crenças e as disposições para agir, ou entre as crenças e as possibilidades reais de acção. (...) Para além disso, vivemos em sociedades em que os actores podem incorporar crenças (normas, modelos, valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para as respeitar, concretizar, atingir ou cumprir. (LAHIRE, 2005, p.18)

Lahire ilustra esta contradição com o exemplo dos indivíduos, imersos num ambiente ideológico-cultural que valoriza os benefícios do consumo, que vivem uma frustração temporária ou permanente porque não dispõem de meios económicos para agir de acordo com a crença em aceder ao consumo para se sentirem bem ou serem felizes. O autor argumenta que os indivíduos podem interiorizar normas, valores e ideais sem, no entanto, possuir as disposições necessárias para agir que lhes permitam atingir o seu ideal.

Nestes tipo de casos, a crença é impotente, pois ela não encontra as condições disposicionais favoráveis à sua concretização. Estes desfasamentos entre crenças e condições objectivas de existência, ou entre crenças e disposições para agir, conduzem muitas vezes a sentimentos de frustração, de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência. (LAHIRE, 2005, p.19)

Desta forma, o autor afirma que os indivíduos não possuem a mesma relação com os múltiplos hábitos que são incorporados, e que existem diferentes modalidades de interiorização das matrizes disposicionais.

Diante deste desafio, Lahire se propõe a compreender mais amiúde os diferentes elementos constitutivos da estrutura complexa que formam as combinações individuais entre as disposições para agir e as crenças. As pesquisas empíricas realizadas pelo autor (LAHIRE 1997, 2004b, 2006) permitiram precisar as diferentes maneiras como os hábitos são incorporados e como as suas atualizações são vividas. Para tanto, o autor diferencia os termos “disposição” e “apetência” e afirma que:

O “é mais forte do que eu” que caracteriza as disposições (enquanto propensões, inclinações) pode tomar diversamente a forma individual de uma *paixão* (disposição + forte apetência), de uma simples *rotina* (disposição + falta de apetência ou indiferença) ou mesmo de um *mau hábito* ou de uma *mania perversa* (disposição + nojo, rejeição, resistência em relação a essa disposição). (LAHIRE, 2005, p.20)

Assim, as disposições são fortemente influenciadas pela presença ou ausência de apetência, o que abre a possibilidade para reconhecer que o *habitus* não é o único determinante da ação.

De facto, nem tudo se vive no modo da “necessidade feita virtude”, ou seja, no modo do amor do necessário, do prazer sentido a praticar, a consumir..., aquilo a que não se pôde escapar. Esta relação encantada com o mundo impede de ver que as coisas poderiam correr de outra maneira, que outra escolha poderia ser feita. Estando o constrangimento cultural inicial tão bem interiorizado, a escolha impõe-se por si mesma e aparece como natural e evidente. O modelo da “necessidade feita virtude” é o do constrangimento objectivo exterior transformado em motor interior, em gosto (ou em paixão) pessoal, em necessidade vital. (LAHIRE, 2005, p.20)

Este motor interno, impulsionado pelos desejos, constrangimentos, resistências e demais singularidades individuais, compõe o que Lahire nomeia de variações intra-individuais. Para o autor só é possível evitar uma caricatura cultural dos grupos sociais quando consideradas as diferenças e particularidades de seus componentes. (LAHIRE, 2005, p.29). Assim,

Os actores não são feitos de um só pedaço, mas pelo contrário são *colagens compostas, complexos matizados de disposições (para agir e para crer) mais ou menos fortemente constituídos*. Isso não significa que sejam “sem coerência”, mas sim sem princípio de coerência único *de crenças (modelos, normas, ideais, valores...) e de disposições para agir*. (LAHIRE, 2005, p.32)

Além desta distinção, entre crenças e disposições para agir, o autor também destaca a “atualização” das disposições como um elemento central para interiorizá-las, mantê-las operantes e determinar a sua força. Lahire afirma que:

Existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência da sua actualização. Não incorporamos um hábito durável em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo facto de não encontrarem condições para a sua actualização, e às vezes mesmo pelo facto de encontrarem condições de repressão. (2005, p. 21)

Entretanto, o autor destaca que a atualização das disposições não depende necessariamente da vontade dos indivíduos em colocá-las em uso. Lahire explica que

[...] os indivíduos socializados podem ter interiorizado duravelmente um certo número de hábitos (culturais, intelectuais...) e não ter, no entanto, nenhuma vontade particular de os pôr em prática. Ou eles os põem em prática por rotina, por automatismo, por hábito, ou pior, por

obrigação (“faço-o, mas porque sou obrigado a isso” ou “forço-me a isso”), sem paixão nem encanto. (...) Os hábitos podem então ser interiorizados e só ser actualizados no modo do constrangimento ou da obrigação; podem-no ser no modo da paixão, do desejo ou da vontade; ou, ainda, no modo da rotina não consciente, sem verdadeira paixão nem sentimento de particular constrangimento. Tudo isso dependerá da maneira como foram adquiridas essas disposições ou hábitos, do momento da biografia individual em que eles foram adquiridos e, ainda, do “contexto” actual da sua (eventual) actualização. (2005, p.22)

Deste modo, as variações intra-individuais, constituídas pelas diferenças internas de cada indivíduo, e o contexto de ação no qual foram adquiridas, influenciam o modo como são apropriadas e atualizadas as disposições para agir e para crer. Além disto, a diversidade de posições ocupadas em meios sociais variados, ao longo da trajetória pessoal ou no curso de um mesmo período de tempo, também ampliam significativamente o repertório de esquemas de ação, que compõe o patrimônio individual de disposições de um indivíduo. Em síntese, um “ator plural” é o produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos (LAHIRE, 2002, p.36).

Portanto, Lahire retoma e amplia o conceito de *habitus*, concebido por Bourdieu como um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2011c, p. 21-22). Lahire integra ao conceito de *habitus* a variedade de referências disposicionais, às vezes incoerentes ou até mesmo contraditórias, como instâncias que também podem determinar a ação do indivíduo no seu contexto social.

Em função das pessoas com quem o indivíduo considerado coexiste duradouramente (cônjuge, filhos) ou temporariamente (amigos, colegas...), em função do lugar que ele ocupa na relação com essas pessoas ou em relação à actividade que desenvolvem juntos (dominante ou dominado, líder ou seguidor, responsável ou simples participante, implicado ou não implicado, competente ou não competente...), o seu património de disposições e de competências é submetido a forças de influência diferentes. (LAHIRE, 2005, p.37)

Assim, o que constitui a ativação de determinadas disposições, em um contexto específico, pode ser concebido como o “produto da interação entre (relações de) forças internas e externas”:

[...] relação de forças interna entre disposições mais ou menos fortemente constituídas durante a socialização passada, e que estão associadas a uma maior ou menor apetência, e relação de forças externa entre elementos (características objectivas da situação, que podem estar associadas a pessoas diferentes) do contexto que pesam mais ou menos fortemente sobre o actor individual, no sentido em que o constroem e o solicitam mais ou menos fortemente (por exemplo, as situações profissionais, escolares, familiares, de amizade... são desigualmente constrangedoras para os indivíduos). (LAHIRE, 2005, p.37)

As contribuições de Lahire ajudam a circunscrever a atuação do indivíduo no contexto social numa perspectiva mais relacional, que combina tanto os fatores externos como os internos, no duplo processo de interiorização e de exteriorização de determinadas disposições. Por conseguinte, os determinantes da ação tornam-se mais sensíveis à pluralidade e heterogeneidade de situações vivenciadas pelos indivíduos, em diversas instâncias de socialização.

Assim, a atuação do indivíduo não é definida por um conjunto unificado de disposições que determinam o seu *modus operandi*. Por este motivo, tomar como objeto de investigação um determinado grupo social implica, necessariamente, estudar a realidade social na sua forma interiorizada, na busca pela compreensão acerca do modo como as múltiplas experiências se relacionam entre si e se instalam, de modo mais ou menos duradouro, em cada indivíduo.

A entrada do Projeto Chapada, como ente social, em Boa Vista do Tupim, significou mudanças no jogo de forças do campo educacional do município. A forma pela qual se deu essa inserção, ou seja, em uma perspectiva dialógica relacional, possibilitou que os próprios sujeitos envolvidos no processo gerassem as transformações no campo. Isto se distancia radicalmente de uma intervenção que impõe mudanças ou inovações de fora para dentro.

3.3 O conceito de *habitus* articulado à formação de professores

3.3.1 A discussão sobre *habitus* e formação de professores entre os educadores brasileiros

A relação entre o conceito de *habitus* e o modo de ser professor já foi abordada por alguns autores no cenário brasileiro. Entre eles, ressalto o trabalho de Domingos Sobrinho (2011), Silva (2003, 2004, 2005, 2009, 2011), Townsend e Tomazzeti (2007). Além destes autores, também foram consultadas dissertações e teses que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa e destaca-se as pesquisas realizadas por Albuquerque (2005), Campos (2008), Carlindo (2009), Lira (2003 e 2007) e Nascimento (2006).

Entre os trabalhos pesquisados chamou a atenção a proposição de um *habitus* específico, chamado de professoral por alguns, e de docente por outros, uma ideia para mim incompatível com as provocações de Lahire e principalmente com o que discuti no Capítulo 2, a partir da noção de experiência.

Domingos Sobrinho (2011) situa sua investigação nas escolas da Região Nordeste e apresenta como a gênese e estruturas sociais, que estiveram na base da constituição de um *habitus* docente, permitem compreender a posição dos professores no campo educacional, seus gostos, estilo de vida e formas identitárias.

Townsend e Tomazzeti (2007) analisam como o professor dos anos iniciais mobiliza saberes no exercício da atividade docente e indicam o *habitus* como elemento mediador do processo de mobilização de saberes pelas professoras. Argumentam que na inter-relação entre o *habitus* e os saberes constitui-se um *habitus professoral*, que confere identidade ao trabalho das docentes nos anos iniciais.

Silva (2003, 2004, 2005, 2009, 2011), em sua vasta produção sobre o tema, formula duas noções distintas, intituladas de *habitus* estudantil e *habitus* professoral. O primeiro estaria relacionado aos saberes teóricos aprendidos nas instâncias formativas do futuro professor e, o segundo, seria próprio dos sujeitos que têm a docência como profissão, capaz de estruturar os modos de ser e de viver na escola. Para a autora, este *habitus* professoral é produzido somente durante o exercício profissional e está diretamente relacionado ao que denomina de saberes práticos.

Uma das referências teóricas centrais do trabalho de Silva é do pesquisador canadense Maurice Tardif (2005a, 2005b). Talvez esteja aí a inspiração para fragmentar o *habitus* e enquadrá-lo em categorias isoladas. Se retomarmos a proposição de Tardif acerca dos saberes docentes¹⁵, torna-se evidente que o *habitus* estudantil está para os saberes da formação profissional, assim como o *habitus* professoral está para os saberes experienciais. O que mudou, foram os títulos das “caixinhas”, que fragmentam e comprometem a compreensão do professor como um sujeito plural, que possui um patrimônio de disposições, fruto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos.

Além disso, a possível congruência entre os saberes experienciais, propostos por Tardif (2005a, 2005b), e a referência aos saberes práticos como componentes do *habitus* professoral de Silva (2003, 2005, 2009, 2010 e 2011), se configura mais uma vez em uma redução da noção de experiência às práticas vivenciadas pelos professores. Esta referência de Silva ao *habitus* professoral, como um conjunto de saberes oriundos da prática, também coloca aquilo que o professor vivencia no contexto profissional em oposição aos elementos intelectuais e subjetivos, como se a prática educativa fosse destituída de crenças, concepções e emoções.

Algumas situações realmente só podem ser vivenciadas pelos professores no exercício docente, como por exemplo, tomar decisões sobre o que ensinar diante do que sabem e do que não sabem os alunos, ou ainda, impor determinadas regras e limites para garantir uma boa gestão de sala de aula. Entretanto, isso não significa que o professor inicia sua imersão no exercício docente sem nenhuma disposição sobre a sua atuação profissional. As situações experienciadas na condição de estudante não influenciam o modo de ser professor? O que se aprende ao longo das licenciaturas não possui nenhuma influência na atuação profissional dos professores?

A experiência de ser um estudante, de se projetar na atuação de seus mestres, de se deixar tocar pelas reflexões apaixonadas ou desacreditadas, de se posicionar politicamente diante de questões dilemáticas inerentes à profissão, de revisitar crenças arraigadas sobre o sentido de educar, entre outras tantas situações vivenciadas no

¹⁵No Capítulo 2 já foi discutida a proposição de Tardif acerca dos saberes docentes, principalmente ao que se refere aos saberes experienciais.

contexto da formação acadêmica, certamente, compõe o patrimônio de disposições dos professores.

As pessoas – sobretudo os alunos em formação – não reagem apenas a técnicas, métodos e procedimentos a que são submetidos. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que os ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente àquilo que um professor faz, mas a *quem* ele é. (CARVALHO, 2013, p. 72)

A compreensão de que os indivíduos reagem também ao que o professor é, implica assumir o processo formativo como uma complexa dinâmica, constituída pelas múltiplas experiências, que se relacionam entre si, e que podem ou não provocar os deslocamentos necessários para as mudanças nas práticas educativas.

Assim, tomando como premissa a complexidade do ato formativo, torna-se incoerente reduzir a formação às mudanças de um suposto *habitus* professoral. A sua existência implicaria dizer então que há, também, um *habitus* pessoal, um *habitus* escolar, um *habitus* literário, um *habitus* cultural e tantos outros que se possa elencar.

Falar de *habitus* escolar, científico, esportivo ou literário como falamos de *habitus* popular ou aristocrático, é mudar a definição do conceito, fazendo dele o princípio de coerência de um conjunto bem delimitado de ações, como se os *habitus* em questão representassem bem um papel unificador do conjunto de comportamentos. (LAHIRE, 2012, p.208)

A determinação de um *habitus* específico, isolado da complexidade da existência humana, enquadra o próprio conceito de *habitus* como um sistema de disposições duráveis e transferíveis, como um conjunto bem delimitado de ações que cumpre o papel de unificar modos de ser e de viver. Esta abordagem rompe com a compreensão em torno da transitoriedade e flexibilidade do patrimônio disposicional dos indivíduos, e, assim, inviabiliza a possibilidade de pensar a formação continuada como um processo experiencial, que impulsiona os deslocamentos no *habitus*.

3.3.2 A complexidade da formação e o *habitus* dos professores

A fragmentação do *habitus* em categorias isoladas, que definem o modo de ser e de viver dos indivíduos, provoca o assujeitamento dos professores quando situados em um processo formativo. Portanto, para estabelecer uma relação significativa e pertinente entre os deslocamentos no *habitus* e a formação continuada, compreendida como um processo experiencial, é preciso reconhecer a sua complexidade e negar a sua fragmentação.

Na busca pela compreensão acerca do modo como as múltiplas experiências se relacionam entre si, provocando os deslocamentos no *habitus* que geram as transformações ao longo do processo formativo, encontrei em Perrenoud uma reflexão que me pareceu interessante para o escopo desta pesquisa.

Perrenoud recupera o conceito de *habitus* como uma alternativa para pensar a formação dos professores. O autor pondera que a ideia de reflexão sobre a ação, proposta por Schön (2000), apresenta um limite porque “sempre há uma defasagem entre a ação e sua representação a posteriori, parcial e fragmentada, produto de uma reconstrução que nunca é definitiva” (PERRENOUD, 2002, p. 146).

Diante deste limite imposto pela reflexão sobre a ação, Perrenoud (2002, p.146) retoma o conceito de *habitus*, porque considera que o trabalho sobre a própria prática é um trabalho sobre um conjunto de disposições estáveis subentendidas pela ação, que pode influenciar a sua manutenção ou a sua transformação. O autor justifica sua proposição afirmando que

[...] não há um campo onde a prática reflexiva esteja relacionada apenas a informações, representações, saberes e técnicas explícitas, e outro campo onde o não-consciente prevalece. A integração é permanente. As operações mentais aludem aos estados de consciência, mas elas os produzem e fazem evoluir, em grande parte, por meio de esquemas inconscientes. Nenhuma ação concreta desenvolve-se sem o auxílio de regulações refinadas provenientes do inconsciente prático. Isso significa que uma prática reflexiva relativa ao *habitus* tem de enfrentar uma complexidade assustadora. (PERRENOUD, 2002, p.150)

Esta complexidade a que se refere Perrenoud amplia a discussão sobre a reflexão sobre a ação, proposta por Schön, para além dos aspectos instrumentais da formação e reposiciona os professores como sujeitos do processo formativo. O professor

experiencia o mundo com tudo que ele é e com tudo que ele possui. Deste modo, torna-se impossível isolar a reflexão sobre a ação dos aspectos mais profundos da existência humana.

A transformação dos gestos mais técnicos põe o *habitus* em jogo; isso ocorre ainda mais nas práticas das profissões humanistas, nas quais os jogos com a alteridade, o poder, a sedução, a incerteza e a dependência levam incessantemente o profissional ao limite daquilo que a razão permite compreender e realizar. A transformação do *habitus* é ainda mais evidente quando não busca traduzir novos saberes em ação, mas fazer evoluir a auto-imagem, a autoconfiança, a relação com o mundo e com os outros, tudo o que se traduz subjetivamente por uma carência, por angústias, mal-estar, descontentamento, por uma falta de amor-próprio, por dúvidas sobre a identidade ou sobre o sentido do trabalho e mesmo da vida. (Idem, p.158)

Esta proposição de Perrenoud também se coaduna com o que afirma Lahire (2012, p.208) ao dizer que o *habitus* é um sistema de disposições que mexe em todas as partes da existência, quando se transfere de uma situação a outra. O professor não ensina apenas com o que ele sabe, tampouco qualifica a sua atuação apenas com a mudança de estratégias de ensino. O professor ensina com o que ele efetivamente é. Por esse motivo, os deslocamentos no *habitus* ao longo das experiências inerentes ao processo formativo implicam, necessariamente, uma mudança que se articula com as variações intra-individuais dos professores.

A dança ou os esportes competitivos provocam mudanças em seus praticantes por meio da disciplina rigorosa e dos sofrimentos que impõe. Nas profissões humanistas, a mudança de si mesmo é de outra natureza: não é resultado de um exercício intensivo, mas de um retorno reflexivo sobre as próprias formas de ação, provocado pela vontade obstinada de mudá-las. Em vez de agir sobre o peso ou a musculatura, age-se sobre a própria agressividade, sobre a relação com o saber, sobre a forma de falar ou de se movimentar na sala de aula, sobre os preconceitos, as atrações e as rejeições, sobre as competências e atitudes. (PERRENOUD, 2002, p.160)

As formas de ação, a que se refere Perrenoud, não são formas neutras, assépticas e isoladas da trajetória existencial dos professores. Por isso, mesmo que a formação de professores se comprometa apenas com a finalidade imediata de gerar mudanças no exercício docente, os deslocamentos no *habitus* que ocorrem ao longo do processo experiencial da formação não se limitam às mudanças de estratégias de ensino nem transformam apenas o profissional. O professor não é uma parte pessoa e uma parte

profissional, o professor é um sujeito, em toda a sua complexidade, que se reinventa e se transforma ao longo da sua existência, em todas os contextos nos quais está inserido.

Não é possível limitar a análise das práticas e o trabalho sobre o *habitus* àquilo que acontece em sala de aula. A prática também é o trabalho nos bastidores, individual ou coletivo, na sala de aula, na sala dos professores, no centro de documentação ou em casa, no restaurante ou no ônibus. (PERRENOUD, 2002, p. 162)

Desta forma, poderíamos dizer que as situações vivenciadas fora da sala de aula não apenas influenciam o que acontece dentro dela, como também determinam o modo de ser dos professores. Sendo assim, de forma análoga, poderíamos dizer que o que acontece dentro da sala de aula, também influencia o que acontece fora dela.

A máxima, tão divulgada nos dias atuais, de que “professor se forma na escola” pode se configurar como uma abordagem extremamente restritiva da formação dos professores. Isto não significa que a formação precise se distanciar da escola, ao contrário, ela deve estar cada vez mais implicada com as inovações pedagógicas que são necessárias para garantir que nenhum aluno fique *pelo meio do caminho*. Talvez, o mais prudente seria dizer que “professor *também* se forma na escola” e não somente nela.

Compreender que a escola é um espaço privilegiado do processo formativo é tão importante quanto reconhecer que os professores não se formam apenas nela. O patrimônio de disposições que os professores possuem também impactam o modo de ser e de viver do seu grupo social. Portanto, podemos dizer que o sujeito se forma no contexto, mas o contexto também é formado pelos sujeitos.

O movimento entre aquilo que “me forma” e o que “eu formo”, só poderá ser compreendido se considerarmos o processo formativo como uma complexa dinâmica, que articula as múltiplas experiências, que provocam os deslocamentos capazes de trans-formar pessoas e contextos.

3.3.3 O patrimônio disposicional dos professores e a formação continuada

Os deslocamentos no *habitus* de um determinado grupo social ocorrem a partir do patrimônio de disposições que os sujeitos possuem e não apenas de um conjunto restrito de esquemas de ação. Isto me parece imprescindível para pensar as múltiplas

experiências dos educadores de Boa Vista do Tupim, ao longo da implementação de uma política pública municipal de formação continuada.

Os diversos depoimentos dos educadores revelaram que os deslocamentos no campo educacional operaram mudanças não apenas num conjunto restrito de formas de educar, mas também nas formas de ser e de viver socialmente. O depoimento de Elielma Silva Santos de Oliveira, Coordenadora Pedagógica de Boa Vista do Tupim, por exemplo, mostra que a transformação não acontece apenas em um fragmento isolado do indivíduo.

Eu me lembro quando Thaís chegou lá na sede para assumir a coordenação pedagógica, porque ela morava no povoado. Sempre com o mesmo penteado, amarrado, o cabelo era cacheado, não era escovado. Aos poucos começou essa transformação, ela crescendo cada vez mais e se transformando nessa potência (*profissional*) que ela é hoje, e também a gente viu a transformação no cabelo, começou nas vestes. Eu me lembro que ela começou a ir para as formações em Seabra e chegava com uns vestidos lindos. A gente via que ela estava se transformando e isso pode ser paralelo ao passo que o profissional vai crescendo e se transformando e isso vai também indo para o pessoal, como pessoa. (Elielma Silva Santos de Oliveira – Coordenadora Pedagógica)

A simplicidade das palavras de Elielma revela que os deslocamentos que geram mudanças no *habitus* acontecem numa complexa relação que integra as diversas dimensões que constituem os indivíduos. À medida que o professor se transforma, outros elementos identitários do sujeito também sofrem os efeitos dessa transformação.

Por isso, torna-se impossível pensar a formação de professores a partir de um conjunto unificado de disposições para agir, que prescrevem modos de exercer a profissão docente. Na condição de experimentador de si mesmo, o professor também luta contra o que ele já é para construir o que ele deseja ser. Neste movimento, ele coloca em disputa toda a complexidade que lhe constitui como um sujeito.

O que lhe acontece ao longo do processo experiencial de formação continuada não se pode prever *a priori*. Pensar a formação apenas como um ação na qual se pretende interiorizar a exterioridade, a partir dos esquemas simbólicos compartilhados nas práticas formativas, significa ignorar as respostas criativas dos indivíduos às solicitações do campo. Vejamos o comentário sobre as transformações de Sueide:

Sueide era muito tímida, como é que se diz... Ela tinha uma autoestima muito baixa. Ela não confiava nela, às vezes, ela tremia, ela era uma pessoa muito insegura. E hoje eu pego a filmadora para filmar as aulas dela e Sueide parece uma apresentadora de telejornal. Ela não está nem aí, interage comigo, às vezes, nós batemos papo com a câmera na mão. E antes, Sueide suava frio, então a postura dela mudou, em casa com a filha, entre os colegas, ela antigamente não deixava ninguém olhar o caderno, porque eu acho que ela temia que vissem alguma coisa errada, alguém falasse... Hoje não, hoje todo mundo troca a experiência, se eu tenho algo a ensinar, tenho também algo a aprender. (Dermival Almeida Santos – Coordenador Pedagógico)

O depoimento de Dermival mostra que a Professora Sueide, além de interiorizar a exterioridade objetiva que se apresentava através da política de formação continuada, também exteriorizou a sua interioridade subjetiva, ou seja, as disputas que travou consigo mesma para superar a timidez e garantir uma inserção mais participativa em seu grupo social.

O professor é um sujeito multissocializado e multideterminado, não apenas por suas experiências no contexto escolar, seja na condição de estudante ou de professor, mas pela pluralidade e heterogeneidade de experiências em diversos contextos sociais, ao longo de sua vida.

As relações de amizade, a experiência da paternidade, o prazer de ler um poema são exemplos de experiências que podem ter um profundo *sentido formativo* para quem as vive, a despeito de sua vaga ou nula aplicabilidade prática imediata. E as experiências são formativas não pelo que permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de operar transformações naqueles que por elas passam; por isso, formam sujeitos que, dentre outras qualidades, são profissionais (CARVALHO, 2013, p. 71-72)

Essa assertiva de Carvalho (2013) me remete às contribuições de Lahire, ao afirmar que “o *habitus* de um indivíduo é, então, um sistema de disposições que se transfere de uma situação a outra e mexe em todas as partes de sua existência” (2012, p.208). Deste modo, reafirmo a impossibilidade de um *habitus* específico para o exercício docente. As disposições construídas no contexto profissional tanto podem influenciar como ser influenciadas pelas disposições construídas pelo indivíduo, nos diversos contextos do qual participa. O *habitus* dos professores se constitui pela diversidade de suas experiências, dentro e fora do contexto profissional, e sua fragmentação, conforme propôs Silva (2003, 2004, 2005, 2009, 2011), pode significar o assujeitamento dos indivíduos que assumem a docência como profissão.

Assim, fica evidente que as variações intra-individuais dos sujeitos, que compõem o seu patrimônio disposicional, impactam significativamente o processo formativo. Seus anseios, seus medos, seus desejos influenciam o desenvolvimento profissional e as mudanças em seu contexto.

O depoimento da Professora Romilda mostra o quanto os sentimentos aflorados influenciaram a tomada de decisões diante das tensões provocadas ao longo da implementação de uma política pública de formação continuada, com forte acento na gestão da aprendizagem dos estudantes.

Eu me lembro que quando nós íamos para o planejamento ver os resultados dos avanços e quando eu via que estava lá em baixo... ***Eu fiquei tão triste*** a semana toda, aí vinha as lágrimas nos olhos. As meninas diziam: “O que que você tem Romilda?”. Eu dizia “Nada.” Aí alguém dizia: “Olha gente, é porque o diagnóstico dela ficou muito abaixo, bem aquém.” ***E eu sofri, eu chorava***, parecia que eu não estava trabalhando, mas eu sabia que eu estava, e porque não vinha o resultado? Aí eu disse: “Já sei o que eu vou fazer.” Conversei com os pais das crianças que moravam aqui, porque os que moravam na zona rural não tinham condições de vir, aí eu marquei lá para casa, para minha casa todos os dias, dava banca para eles, usava a minha parede que dava para a cozinha como quadro e riscava e alfabetizava e levava o material lúdico, alfabeto móvel e todos eles ficaram alfabéticos, ***aí eu fiquei feliz***. (Romilda Silva dos Santos de Santana – Professora – grifos nosso)

Este relato indica que uma determinada variação intra-individual, neste caso a tristeza pelos resultados ruins ou a até mesmo a vergonha diante das colegas, provocou um deslocamento capaz de interiorizar no seu percurso profissional uma disposição para agir, que lhe permitiu fazer algo além do previsto pelos alunos que estavam ficando *pelo meio do caminho*.

Isto só foi possível porque a professora viveu a situação em questão sentindo e sofrendo as consequências do seu ato, portanto uma experiência constitutiva do seu processo formativo. Também decorre deste depoimento uma reflexão sobre a força que as variações intra-individuais podem ter nas transformações que acontecem ao longo da formação continuada.

Provavelmente, o que mobilizou a Professora Romilda foi o seu constrangimento diante do grupo social ao qual pertencia, e não necessariamente a tomada de consciência sobre a importância política de garantir as melhores condições para que os estudantes não ficassem *pelo meio do caminho*.

Não quero dizer, com isto, que a tomada de consciência sobre a relevância política do ato de educar não seja importante, mas certamente ela não se configura como a única condição para a mudança. Parece-me mais pertinente afirmar que a Professora Romilda, neste caso específico, primeiro tomou consciência dos riscos da sua posição no grupo social e, assim, reconfigurou a sua atuação profissional.

O depoimento de Clebiana, Coordenadora Pedagógica de Boa Vista do Tupim, pode confirmar essa suposição, porque revela a influência que a publicização dos resultados de aprendizagem dos estudantes exerce sobre os professores:

Nós estamos acompanhando, nós vemos todas as escolas, aí a escola tá com resultado ruim porque é a sala de fulano que tá ruim. Aí elas falam: “Olha pra isso, essa fulana tem esse resultado” e ficam retadas com a escola que fez descer, porque quando junta tudo, se tudo for bem, sobe, mas se tiver um lá que foi ruim, então o índice cai. Então elas ficam retadas quando o índice cai. (Clebiana Nascimento Leite Pimentel de Sá – Coordenadora Pedagógica)

Essa gente simples de Boa Vista do Tupim se “reta¹⁶” com resultados ruins. Essa braveza mobiliza o grupo, valoriza os professores com os melhores resultados e constrange os que ainda têm estudantes *pelo meio do caminho*. Essa regulação interna do campo educacional de Boa Vista do Tupim escapa aos limites de uma formação que se preocupa apenas com os aspectos pedagógicos da atuação profissional.

As variações intra-individuais transversalizam a formação continuada e podem tanto impulsionar como imobilizar os deslocamentos que geram as transformações. Deste modo, não há como negar que, em qualquer situação, o patrimônio disposicional dos professores estará sempre vinculado à formação continuada, independente das intenções das propostas de formação e também das trans-formações que delas decorrem.

Vale destacar que, neste caso, não pretendo discutir a relação entre meios e fins, mas compreender como ocorrem as mudanças. Certamente, no caso de Romilda, por exemplo, a tomada de consciência sobre a relevância política do ato de educar, seria considerada “pedagogicamente correta”, em detrimento de sentimentos mundanos como a vaidade e a vergonha, inaceitáveis para um sujeito que exerce “tão nobre profissão”.

¹⁶ Na Bahia a palavra “retado” possui dois significados, a depender do contexto em que é usado. Pode significar muito bom como pode expressar raiva. No caso das professoras de Boa Vista do Tupim a palavra “retada” foi utilizada como bravas.

Entretanto, como já dissemos, o sujeito se forma e se trans-forma com o que ele é e, por isso, a relação entre meios e fins não se estabelece de forma tão direta, porque como afirmava Freire (2003), somos sujeitos inacabados, e é nisto que se encontra a boniteza da vida. O que impulsiona ou imobiliza os professores é algo que compõe o seu patrimônio disposicional, e não há como assumir controle sobre isso.

Isto não significa que devemos abandonar os professores à própria sorte e romper com qualquer ação formativa, ao contrário, pressupõe a compreensão em torno da complexidade da formação, compreendida como um processo experiencial, no qual os deslocamentos que ocorrem no *habitus* redefinem não apenas os esquemas de ação, mas também os modos de ser e de pensar dos sujeitos, que são, também, professores.

PARTE 2

4 A CARTA TOPOGRÁFICA DA EXPEDIÇÃO: a simplicidade e a complexidade do campo de pesquisa

A carta topográfica foi considerada, durante muito tempo, como um desenho que procurava representar aspectos de uma determinada porção do espaço terrestre. Na tradição positivista, essa representação era considerada portadora de uma objetividade livre de qualquer subjetividade ou intenções de quem a produziu. Hoje, no entanto, consideram-se os materiais cartográficos não mais como uma simples representação de um real externo ao sujeito, mas também como a expressão de um sujeito que olha o espaço e que produz, pela própria imagem, uma perspectiva que tem por finalidade contribuir na construção de um sentido social ao que ali se apresenta.

Para a expedição a que me propus nesta pesquisa, considerei pertinente utilizar esta metáfora para nomear uma apresentação mais detalhada de Boa Vista do Tupim e de sua história com o Projeto Chapada. Compreender as peculiaridades do campo de pesquisa amplia a possibilidade de analisar, com maior clareza, de onde falam os sujeitos da pesquisa e quais são as crenças que lhes autorizam a dizer quem são, ou foram, naquele determinado tempo e espaço. Como afirma Hernández (2012, p.51), “el territorio y los espacios son elementos sustantivos para la comprensión de la constitución de una vida y su devenir profesional”.

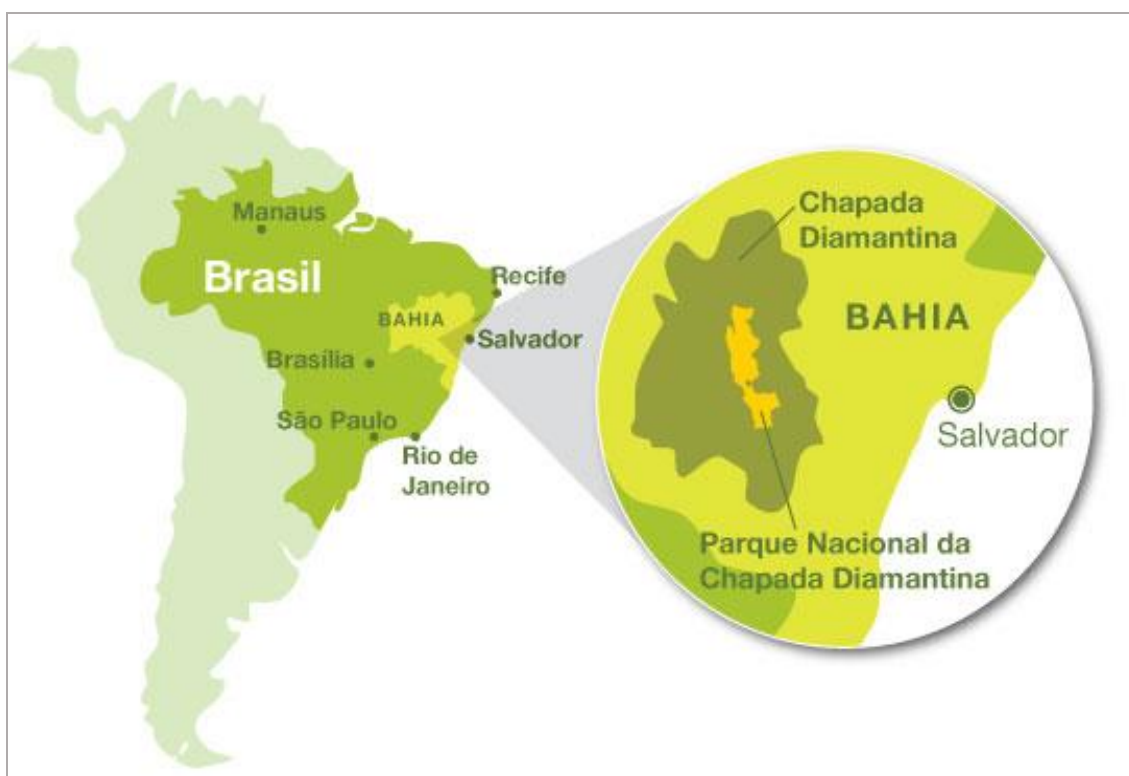
Conforme defendemos nos capítulos anteriores, se pensamos a formação como um deslocamento que acontece nos sujeitos a partir de suas experiências, devemos reconhecer que o contexto histórico-geográfico no qual os sujeitos se inserem é de fundamental importância para a compreensão desses deslocamentos, da formação desses sujeitos. Assim, a trans-formação do *habitus* que ocorreu ao longo do processo experiencial dos profissionais de Boa Vista do Tupim deve ser considerada a partir da disputa entre uma cultura instituída e os elementos instituintes que geraram tensões não apenas no campo educacional, como em todo o contexto social.

Para dar conta dessa trans-formação, apresento, neste capítulo, algumas características da Chapada Diamantina, especialmente do município de Boa Vista do Tupim, e

compartilho os principais fatos que marcaram as mudanças no campo educacional do município, a partir da sua integração ao Projeto Chapada.

4.1 Um pouco da Chapada Diamantina¹⁷

Mapa 1 – Região da Chapada Diamantina



Fonte: <http://portal.macamp.com.br/guia-cidade.php?varId=9727>

A Chapada Diamantina está localizada na área central do Estado da Bahia.

Inicialmente habitada pelos índios Maracás, foi colonizada pelos europeus e seus descendentes, no início do século XVIII, a partir da descoberta da existência de ouro nas proximidades do rio de Contas Pequeno. No século XIX, a descoberta de diamantes no

¹⁷ As informações relatadas neste item sobre a Chapada Diamantina tomam como referência o Relatório *Rede de Aprendizagem: a experiência do Projeto Chapada*, acervo interno do ICEP, elaborado por Cristina Meirelles, diretora executiva da Casa 7 Memórias e Aprendizagens, e o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território Chapada Diamantina, elaborado pela Cooperativa de Profissionais em Assessoria e Consultoria Técnica (ASCONTEC) para o Conselho de Desenvolvimento Territorial da Chapada Diamantina, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – 2010.

Rio Mucugê foi tão importante para a produção socioespacial da região, que inspirou as comunidades locais a nomeá-la Chapada Diamantina.

Neste período tornou-se uma grande potência econômica e com isto também se transformou rapidamente em uma zona de conflito. Os coronéis, grandes proprietários rurais, eram os donos das terras de garimpo e detinham o poder econômico, social e político da região. Para se proteger, formavam exércitos particulares de jagunços que combatiam entre si, muitas vezes à revelia de um propósito claro e, em algumas situações, contra as tropas estaduais e federais. Diante deste cenário, a Chapada Diamantina se caracterizou como uma sociedade hierarquizada pela violência dos poderosos, e a população em geral sempre esteve à margem da riqueza da mineração.

A redução dramática da produção diamantífera, a partir de 1870, e a concorrência de novas minas na África do Sul culminaram na derrocada de uma sociedade que tinha como economia preponderante a produção mineral. Durante todo o século XX a região permaneceu abandonada pelos governos estaduais e federais. O coronelismo se manteve presente em toda a Chapada Diamantina e impôs uma relação escravocrata com a população. Diante deste cenário, o êxodo populacional foi intenso.

No início do século XX começou a exaustão dos diamantes e carbonatos. Muitas famílias emigraram em direção aos sertões da Serra Geral, empregando-se nas policulturas do algodão, milho, feijão e outros cereais; outros se dirigiram aos cafezais paulistas e indústrias paulistas e do ABC. O esgotamento do ciclo da mineração, acarretou um longo período de estagnação econômica, trouxe como consequência a migração da população para outras regiões do Estado, com um decréscimo significativo da mesma. (Ministério do Desenvolvimento Agrário - Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território Chapada Diamantina – 2010)

A Chapada Diamantina também foi povoada pelos jesuítas, que deram início à colonização da região no Vale do Rio Utinga, com a criação de fazendas de gado. Escravos alforriados também procuraram a região, instalando-se nas proximidades do Rio Mocambo e formando quilombos. A cultura cafeeira também teve seu papel na economia local, mas decaiu drasticamente com a erradicação dos cafezais promovida pelo governo federal em benefício dos cafeicultores do sul do Brasil.

Esse contexto rural extrativista, ou de atividades econômicas marginais ao sistema dominante, gerou uma área pobre, na qual o poder e a pouca riqueza se encontravam

altamente concentrados nas mãos de poucas famílias. A educação pública da Chapada Diamantina foi fortemente marcada por este contexto.

O abandono político e governamental, a precária formação dos professores, a ausência de um ambiente leitor e escritor, o conceito disseminado de que aos pobres bastava escrever o próprio nome e a falta de estrutura nas secretarias de educação, entre outros fatores, determinaram o fracasso das escolas públicas da região.

A partir de 1980, em meio a emergência dos discursos ecológicos, a economia da região foi reaquecida com a criação do Parque Nacional da Chapada Diamantina, fruto da mobilização dos grupos ambientalistas e das forças políticas regionais e estaduais em torno da sua preservação. O relevo, a flora e os recursos hídricos conferem à Chapada Diamantina uma beleza singular e, em um contexto de desenvolvimento do turismo ecológico e de aventura, operam como um potencial de incremento das atividades econômicas na região.

No entanto, grande parte dos investimentos e das iniciativas para o progresso econômico da área da Chapada Diamantina está vinculada a agentes externos – nacionais e estrangeiros – que possuem a mentalidade de exploração do turismo na região e, claro, detêm recursos para nela investir. Isso, no entanto, tem gerado transformações importantes no tecido social, na economia e no meio ambiente do lugar.

Em 1985, através do Decreto Nacional nº91.655, foi criado o Parque Nacional da Chapada Diamantina (PNCD). A criação do PNCD tem por finalidade, conforme reza a legislação sobre as Áreas de Proteção Ambiental (APAs), a conservação da natureza, o desenvolvimento de pesquisa científica, o turismo e a promoção de uma educação ambiental.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território Chapada Diamantina 2010,

[...] é preciso priorizar investimentos que possam contribuir para elevar o PIB dos municípios. Com isso, tem havido uma crescente preocupação com o fomento à agricultura familiar e a gestão dos recursos naturais, com o intuito de promover o turismo, o ecoturismo e o turismo rural como formas de alavancar o PIB dos municípios.

Numa perspectiva mais ousada e polêmica, o Professor Marcus Alban, do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da UFBA, chegou a sugerir, em 2005, a criação de

uma cidade média ou, até mesmo, a mudança da capital baiana para o centro geográfico do estado (Chapada Diamantina), tal qual Belo Horizonte ou Brasília. Esta proposta fundamenta-se na análise do processo de produção espacial do estado da Bahia, que possui forte concentração da infraestrutura e, por extensão, da dinâmica econômica e demográfica em torno da Região Metropolitana de Salvador (RMS).

Segundo o autor, o discurso da necessidade de interiorização de infraestrutura, condição para um maior desenvolvimento econômico e social das áreas mais distantes da capital, nunca se efetivaram de fato, uma vez que as forças de reprodução do sistema sempre concentraram os investimentos na RMS. Para Alban (2005), a alternativa de uma nova capital, situada na Chapada Diamantina, poderia operar como um importante vetor de desconcentração espacial em direção ao interior, contribuindo para um maior desenvolvimento econômico e social da Bahia, além de operar como um importante eixo de integração entre as diversas regiões do estado, especialmente as regiões Oeste e do Vale do São Francisco.

A criação do parque contribuiu para a implantação de projetos de pesquisa ambiental na área e para o aumento do fluxo de turistas, mas um crescimento econômico mais efetivo, assim como iniciativas de promoção da cidadania ainda permanecem como um grande desafio diante de uma população que, em sua maioria, permanece vivendo em condições adversas.

Além das potencialidades paisagísticas, vale ressaltar a existência de uma grande diversidade cultural da Chapada Diamantina, que permanece por ser descoberta. Exemplos dessa diversidade são as festas juninas, as vaquejadas e o folclore em geral.

Paralelo a essas manifestações coletivas que operam como possibilidade de desenvolvimento econômico e social, há também uma cultura tradicional riquíssima das populações locais que deve ser compreendida se se pretende desenvolver um trabalho de afirmação da cidadania, como por exemplo, projetos que visem à melhoria da educação escolar na região.

Compreender a complexidade social da Chapada Diamantina, como veremos mais adiante, implica pensar uma articulação entre as tradições culturais que definem hábitos, costumes e crenças que orientam práticas sociais em tensão com os processos de globalização do

espaço mundial que, como nos mostrou Milton Santos, invadem todos os lugares, reconfigurando suas estruturas, formas e funções.

A configuração do lugar dependerá sempre das rugosidades sociais que nele se apresentam e da capacidade de mobilização social para criar o novo. O desenvolvimento de projetos de educação, como o Projeto Chapada, tem por princípio incrementar a cidadania, o que só será possível mediante a ampliação do diálogo entre as tradições locais e vetores externos que permitam uma melhor inserção dessa área nos processos de globalização.

As imagens da fotógrafa Iêda Marques, natural de Boninal, revelam um pouco dos hábitos e costumes dessas gentes. A seleção de imagens publicadas no livro *“lembranceiras, imaginário e realidade”*, não é uma escolha apenas estética. Cada fotografia retrata um pouco do que pensa e do que sente a gente que vive na Chapada Diamantina.

Existe uma ideia de que o pobre é feio... Meu trabalho é contra isso. A pobreza material é ruim, mas não impede de a gente ser bonito, de ser decente. (Iêda Marques – Declaração feita ao Correio da Bahia e publicada no dia 04 de maio de 2012¹⁸.)

Entre as imagens que compõem o livro de Iêda Marques, selecionei algumas que considere mais representativas da beleza e da decência das pessoas da Chapada Diamantina. Além disto, também trouxe para este trabalho as histórias contadas pela fotógrafa, a partir de cada imagem.

¹⁸Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/livro-da-fotografa-ieda-marques-tem-o-povo-da-chapada-como-inspiracao/>

Foto 1 – Crianças da Chapada Diamantina

Lilia e Viviane, Boninal, 1989.

Foto e Descrição da Imagem: Iêda Marques

Foto 2 – Altar de sexta-feira da Paixão

Altar feito por Olívia na Sexta-Feira da Paixão, na estrada próxima de sua casa, onde trabalha com os Caboclos. Mulungu, Boninal, 2000.

Foto e Descrição da Imagem: Iêda Marques

Foto 3 – Giro dos Reiseiros



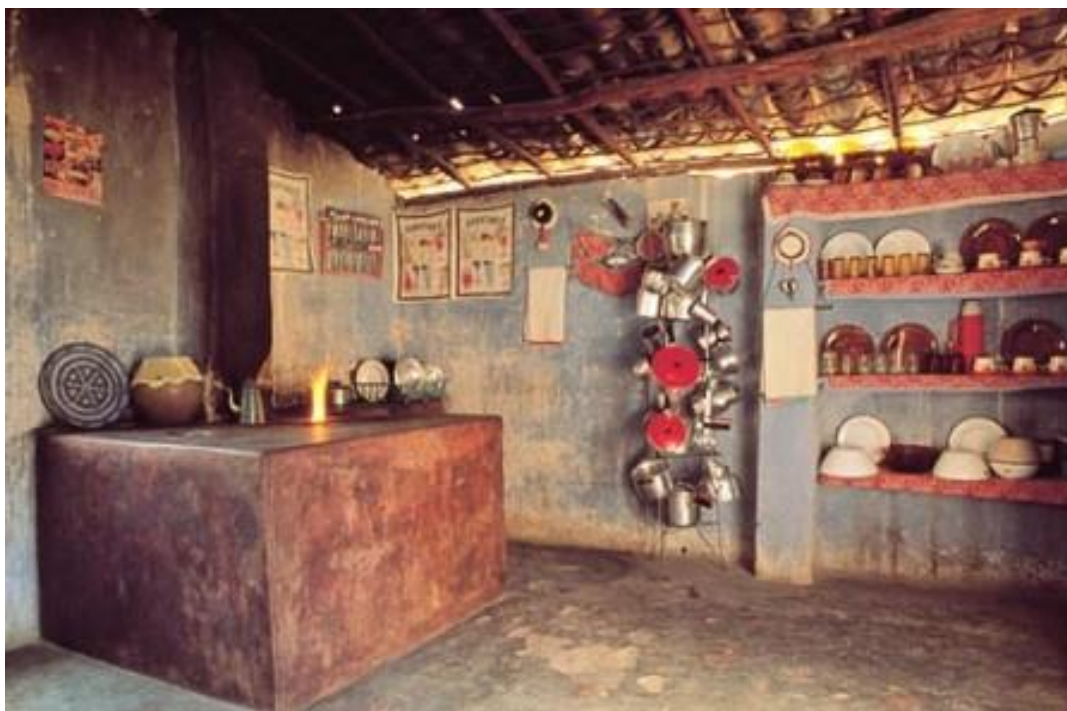
Giro dos Reiseiros de Durval Curador. Povoado de Emídios, Ibiquera, 2009.
Foto e Descrição da Imagem: Iêda Marques

Foto 4 – A festeira Lode e sua família



A festeira Lode e sua família, que organizam, junto com a comunidade do Angico, Seabra, o Batuque de São João, uma tradição perdida em muitos lugares. 2007.
Foto e Descrição da Imagem: Iêda Marques

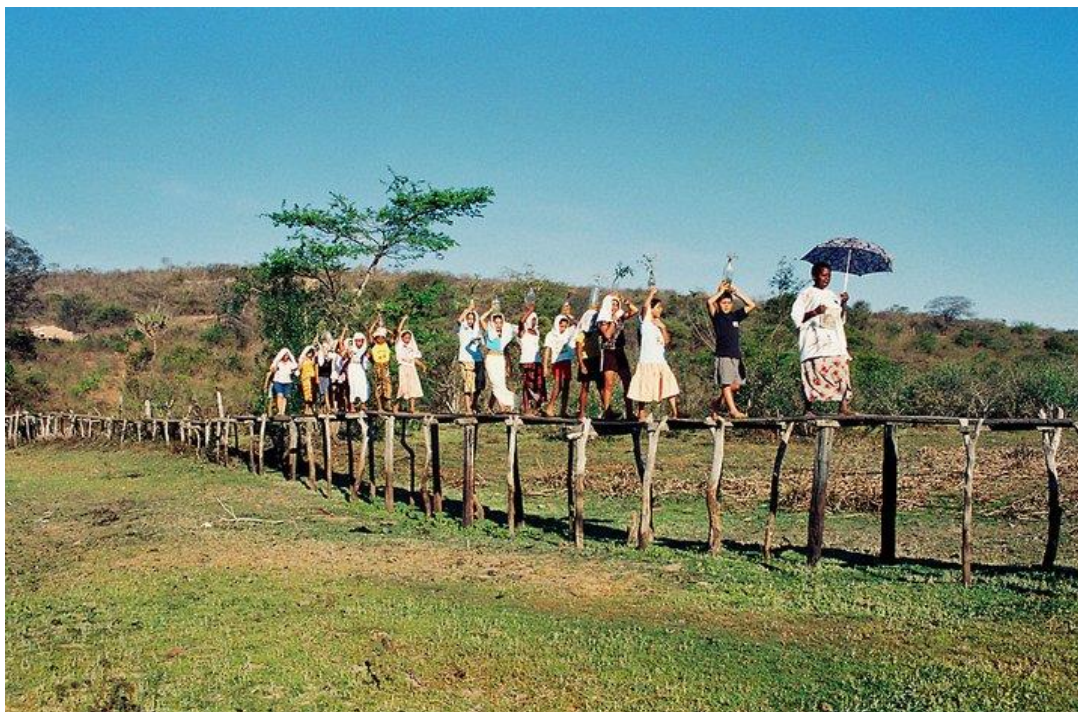
Foto 5 – Cozinha de Dele



Cozinha de Dele. Cutia, Boninal, 1988.

Foto e Descrição da Imagem: Iêda Marques

Foto 6 – Cânticos para a Chuva



Nos longos períodos de seca, costumava-se rezar durante nove dias para chover. Entoando cânticos que pediam chuva, as pessoas caminhavam de preferência ao meio dia, com muitas crianças para que a penitência fosse maior, carregando uma garrafa com água e um ramo verde. Ao chegarem ao pé de um cruzeiro ou ao leito de algum manancial, nele colocavam a água e o ramo. Na foto, um tipo de ponte chamada pinguela, no rio Cochó, microbacia do rio Paragassu, 1995.

Foto e Descrição da Imagem: Iêda Marques

Foto 7 – O pequeno Charles



Charles ficou hospitalizado por queimaduras e a mãe fez uma promessa: se ele sarasse, acompanharia o último dia do giro do Reis de Dona Derina e, no dia da festa de Santo Reis, soltaria uma dúzia de foguetes e acenderia três botes de velas. Alcançada a graça, ele pagou a promessa com três anos de idade. Tanquinho, Lençóis, 2007.

Foto e Descrição da Imagem: Iêda Marques

A Chapada Diamantina é um lugar de grandes contradições e talvez seja isso que lhe confira certo fascínio. Um território eminentemente rural, que impressiona tanto pelos castigos da seca e do abandono político, como pela exuberância de suas belezas naturais. A Chapada Diamantina é lugar de gente!

Como em todos os lugares, tem gente de todo tipo, mas, ao longo da minha *itinerância pela Chapada Diamantina*, só encontrei gente bonita, forte e determinada, que enfrenta com coragem a dureza das condições sociais e econômicas da sua região.

4.2 O município de Boa Vista do Tupim

Minha aproximação com Boa Vista do Tupim se deu, antes de tudo, por um imaginário sociocultural acerca do interior baiano. Uma região pobre, ocupada por uma gente simples, com poucos recursos técnicos e quase sem nenhuma perspectiva de melhoria econômica. Mal havia começado a desenhar a carta topográfica desta expedição e já me deparei com o conjunto de imagens da fotógrafa Iêda Marques, que revelaram uma riqueza social incrível e que, mais tarde, se mostraria verdadeira em Boa Vista do Tupim.

Os vestidos cuidados das meninas (Foto 1) traduzem uma espécie de certeza de que a existência ali é carregada de dignidade. O mesmo se dá com a cozinha, de artefatos simples, mas que, de tão limpos e arrumados, mais parecem um quadro (Foto 5). As paredes pintadas denotam uma misto de liberdade e felicidade, anunciando que as festas, para as quais muitos se arrumam, mostram que, mesmo diante das adversidades, o que há de mais humano se afirma como identidade (Fotos 3 e 4). Por fim, para mostrar a complexidade que estava por vir, a religiosidade. Essa relação com o transcendente, que tanto ajuda na persistência diante das dificuldades do mundo, produz um sentido para a vida: a pinguela, uma travessia (Foto 6); o altar, uma abertura para o diálogo (Foto 2) e, na foto de Charles (Foto 7), indícios de que ali não se está sozinho.

Essas imagens mostraram que, desde o início, o desafio não seria pequeno pois, ali, naquele canto do mundo, havia uma gente com referenciais muito distantes dos meus, mas nem por isso menos interessantes ou menos complexos. Enfim, um desafio...

31 de maio de 2010. Lá pelas 8h da noite, depois de 5 horas na estrada, o ônibus deu a volta na praça e parou na esquina. Foi quando me apresentei a Boa Vista do Tupim pela primeira vez. Imaginava chegar em um lugar perdido, no meio da Chapada Diamantina, quase uma cidade fantasma. No entanto, logo na chegada, tive a primeira surpresa. A praça estava cheia de gente, a música era animada, e as barracas vendiam todo tipo de iguarias. As crianças brincavam pelas ruas, os jovens dançavam e os mais velhos observavam atentos a movimentação de todos.

Boa Vista do Tupim se apresentou para mim com aquela festa na praça. Procurei a bandinha no coreto e encontrei, em seu lugar, potentes alto falantes tocando pagode, arrocha e gêneros afins. Procurei vestidos de chita e encontrei moças usando jeans e

modinhas lançadas pela última novela das 8. Por fim, procurei um lamento diante das condições adversas, próprias de um município nordestino castigado pela seca, e encontrei um espaço público, compartilhado por pessoas de todas as idades, sem o medo da violência das grandes cidades.

O que ainda restava em mim, de um certo estereótipo da “cidadezinha do interior”, se desfez diante do imenso telão *high tech* instalado na praça, exibindo clips de artistas americanos e europeus.

Foto 8 – Praça Municipal de Boa Vista do Tupim



Foto: JOAO MENDES. Disponível em: <http://www.ferias.tur.br/fotos/424/boa-vista-do-tupim-ba.html>

No dia seguinte, durante o primeiro contato com os coordenadores pedagógicos do Fundamental I, me surpreendi novamente, desta vez com a apropriação de uma narrativa, vivida e teorizada por um grupo de profissionais, comprometido com a implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores. Mesmo sabendo dos bons resultados conquistados no campo educacional de Boa Vista do Tupim, o primeiro contato me ajudou a ter certeza de que aquelas pessoas tinham se apropriado de formas de educar que subvertiam a lógica de grande parte dos municípios pobres brasileiros, acostumados com estudantes e professores que ficavam *pelo meio do caminho*.

Situada na Chapada Diamantina, no interior da Bahia, se constituiu até 1962 como um distrito do município de Itaberaba, quando teve a sua emancipação decretada. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, possuía uma população de aproximadamente 18.000 habitantes, sendo 64% residentes na zona rural.

A extensão territorial de Boa Vista do Tupim é imensa, com uma área de 2.639,79 km²¹⁹, que corresponde aproximadamente a quatro vezes o tamanho de um município como Salvador. Entretanto, o núcleo urbano é pequeno, composto pelas unidades administrativas da prefeitura, algumas escolas, o posto de saúde, a igreja, a praça, a agência do Banco do Brasil e o comércio local.

Em Boa Vista do Tupim não há teatro, cinema, livrarias ou até mesmo banca de revistas.

A economia, estruturada na zona rural a partir de pequenas lavouras, da pecuária extensiva e da extração da castanha, faz com que a população enfrente, permanentemente, os perigos da seca e os efeitos do abandono. Na sede, a atividade principal é o pequeno comércio e, principalmente, atividades ligadas aos serviços públicos da prefeitura.

Aos sábados a comunidade se reúne em torno da feira livre na qual se vende “de um tudo”: de frutas a roupas, das carnes às chaves e da quinquilharia à pirataria. As feiras, como acontece em diversas outras cidades do interior da Bahia, não são apenas um local onde se compra e vende, mas um importante lugar de sociabilidade, de trocas simbólicas.

A feira livre revela muito dos costumes, das tradições e dos anseios daquele lugar e daquela gente. Se na feira tem filme pirateado, é porque há dvd player na casa das pessoas, e se tem dvd, tem também televisão. Isso mostra que Boa Vista do Tupim, compreendida como um espaço periférico aos grandes centros, é também um lugar da globalização pois, como afirma Santos (2008, p.29), “o espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares”.

¹⁹Dado disponível no site do IBGE:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290380&search=bahia|boa-vista-do-tupim>

Foto 9 – Feira Livre de Boa Vista do Tupim

Disponível em: <http://www.citybrazil.com.br/ba/boavistadotupim/galeria-de-fotos>

Os aspectos de globalização, sejam eles positivos ou negativos, influenciam os anseios daquela comunidade e as necessidades sócio educativas de Boa Vista do Tupim. Aquele grupo de profissionais que encontrei no primeiro dia de trabalho, como formadora do Instituto Chapada, era um grupo de pessoas comuns, que lutavam fervorosamente por uma educação de qualidade para alimentar a esperança numa vida melhor para todos. Desta forma, mesmo sem muita clareza, pretendiam que os efeitos da globalização não estivessem reduzidos ao consumo, mas ampliados ao acesso à cultura, à informação e ao conhecimento.

A força daquelas pessoas era algo impressionante. A luta por uma educação de qualidade para todos não era apenas um discurso vazio, mas uma experiência dos sujeitos envolvidos. O relato do Professor Fernando Oliveira Nascimento²⁰ sintetiza bem essa força e esse compromisso:

Tinha uma criança que ela faltou no dia de realizar o diagnóstico e aí nós decidimos ir até a casa e era uma região distante, nós fomos de moto. Quando eu cheguei na casa, que nós buzinaamos, aí o pai saiu, um casebre bem pobre, aí eu perguntei pela criança, eu me lembro da menina que era Ariana, um nome assim, aí ele falou assim “Ela não

²⁰Coordenador Pedagógico entre 2001 e 2004 e Diretor Pedagógico, responsável pela gestão de programas e projetos do governo federal, entre 2005 e 2012.

vai à escola hoje não porque ela só tem uma roupa e a outra irmã dela usou a roupa para poder ir com a mãe na rua, lá no povoado fazer compras”. A menina estava pelada dentro de casa, aí eu perguntei se não dava para fazer o diagnóstico, e aí ela veio, uma criança de 9 anos, ela veio nua mesmo e ela sentou em um pedaço de madeira que tinha assim em frente à casa, toda envergonhada e ela pegou o diagnóstico no colo e escreveu.

A pobreza é uma condição do povo tupinense. De acordo com os dados disponíveis²¹ no Portal ODM, responsável pelo acompanhamento municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, em 2010 apenas 44,7% da população tupinense encontrava-se acima da linha de pobreza, 20,9% da população estava entre a linha de indigência e pobreza e 34,4% abaixo da linha da indigência²².

Figura 1 – Percentual de Pobreza da População de Boa Vista do Tupim



Fonte: IBGE - Censo Demográfico - 2010

Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais

Estes dados potencializam ainda mais as conquistas no campo educacional. Em Boa Vista do Tupim, pobreza e fracasso escolar não são faces de uma mesma moeda. O último IDHM, publicado em 2013, referente à situação do município em 2010, revela que as conquistas no âmbito educacional conseguiram retirar Boa Vista do Tupim da faixa de Desenvolvimento Humano considerada muito baixa. A Tabela 4 apresenta uma síntese dos indicadores que definem o IDHM²³ do município:

²¹ Relatório Dinâmico de Boa Vista do Tupim, disponível em <http://www.portalodm.com.br/>.

²² As pessoas consideradas abaixo da linha da pobreza possuíam renda *per capita* até R\$ 140,00. No caso da indigência, este valor era inferior a R\$ 70,00.

²³ O IDH-M é, assim como o IDH, um índice que mede o desenvolvimento humano de uma unidade geográfica. Como o IDH foi concebido para ser aplicado em países e grandes regiões, sua aplicação no

Tabela 4 – IDHM de Boa Vista do Tupim entre 1991 e 2010

Ano	Faixa DHM	IDHM	Componentes		
			Educação	Longevidade	Renda
1991	Muito baixo	0,230	0,058	0,577	0,365
2000	Muito baixo	0,365	0,174	0,643	0,435
2010	Baixo	0,551	0,447	0,729	0,514
Crescimento entre 1991 e 2010		139,57%	671%	26,4%	40,9%

De acordo com os dados consolidados no Atlas de Desenvolvimento Humano, Boa Vista do Tupim teve um incremento no seu IDHM de 139,57% desde 1991, acima da média de crescimento nacional (47,46%) e acima da média de crescimento estadual (70,98%). Isto só foi possível por conta do avanço em Educação nas duas últimas décadas. Longevidade e Renda também cresceram, mas não são comparáveis à expressividade dos 671% identificados em Educação.

Em 2007 e 2009 Boa Vista do Tupim ganhou certa notoriedade por conta dos resultados do IDEB, já apresentados e discutidos no Capítulo 1. Apesar das fragilidades que compõem este índice, não há como negar que o significativo aumento no IDEB, que garantiu o 1º lugar no *ranking* estadual por dois anos consecutivos, tornou-se ainda mais surpreendente para a mídia e para a comunidade em geral, quando consideradas algumas peculiaridades da rede municipal de ensino.

De acordo com as informações consolidadas no Censo Escolar 2011 e disponibilizadas no site <http://www.qedu.org.br>,

- ✓ A rede de ensino é composta por 54 escolas que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II. Aproximadamente 300 professores e 4.900 estudantes.

âmbito municipal tornou necessárias algumas adaptações metodológicas e conceituais. O PNUD Brasil, o IPEA e a Fundação João Pinheiro adaptaram a metodologia do IDH global para calcular o IDH Municipal.

- ✓ 87% das escolas estão localizadas na zona rural, ou seja, das 54 escolas do município, 7 estão na sede e atendem aproximadamente 850 alunos. Entre as 47 escolas que se espalham pelo território rural de Boa Vista do Tupim, há muitas escolas isoladas, localizadas em povoados distantes. O deslocamento para algumas escolas é longo e difícil, tendo em vista que a maioria das estradas são de terra. A mais próxima situa-se a 11 quilômetros e, a mais distante, a 72 quilômetros da sede do município.
- ✓ As condições estruturais das escolas têm melhorado com os investimentos realizados, mas ainda há situações precárias. Metade das escolas não possui sanitário dentro do prédio da escola e somente uma possui sistema de esgoto integrado à rede pública. Apenas 8 escolas possuem bibliotecas e 10 contam com máquina copiadora.

Além destas informações, vale também destacar que, em 2012, o salário do professor com graduação era de R\$ 918,14, e o do professor especialista de R\$1.009,96. O salário do coordenador pedagógico e do diretor escolar que atuam em escolas com mais de 300 alunos era de R\$1.399,58 (40 horas semanais). Nas demais escolas, consideradas de pequeno porte, o diretor recebia apenas R\$ 987,52. A receita direcionada para a educação escolar é proveniente basicamente do Salário Educação e do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Em Boa Vista do Tupim, não há banca de revista, mais da metade da população está abaixo da linha de pobreza, os professores ganham mal e o acesso às escolas rurais é longo e difícil. Entretanto, o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação subverteu a lógica naturalizada dos que ficam *pelo meio do caminho*, garantindo a qualificação das práticas educativas e, conseqüentemente, melhores resultados na aprendizagem de seus estudantes. O início dessa transformação se confunde com a história do Projeto Chapada.

Foto 10 – Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim



Fonte: Acervo Particular

4.3 A parceria com o Projeto Chapada²⁴ e o início da mudança em Boa Vista do Tupim

Em meados de 1999, a esposa de Helder Lopes Campos, mais conhecido como Dinho²⁵, prefeito de Boa Vista do Tupim à época, ficou sabendo, através da Secretária de Ação Social de Jacobina, de um trabalho de formação de professores que havia dado certo em Palmeiras. O *Programa de Desenvolvimento e Auxílio ao Professor: Agentes de Educação* tinha como objetivo central a formação de professores alfabetizadores em uma comunidade eminentemente rural. Realizado em 1997 e 1998, sob a liderança da

²⁴ Os dados relatados neste item sobre o Projeto Chapada tomam como referência os relatos dos educadores de Boa Vista do Tupim e o Relatório *Rede de Aprendizagem: a experiência do Projeto Chapada*, acervo interno do ICEP, elaborado por Cristina Meirelles, diretora executiva da Casa 7 Memórias e Aprendizagens.

²⁵ Dinho foi Prefeito de Boa Vista do Tupim por duas gestões consecutivas 1996/1999 e 2000/2004.

Professora Cybele Amado, conseguiu reduzir a evasão escolar em 70%, e a repetência em 77,6%. Diante desses resultados, o programa evidenciou para a política local a capacidade da comunidade para propor e viabilizar alternativas para a melhoria das escolas.

Através desta indicação, Boa Vista do Tupim integrou-se ao grupo que elaborou o Projeto Chapada, formado por ONGs, associações locais, representantes da Secretaria Estadual de Educação, professores e gestores de Secretarias de Educação de 12 municípios da Chapada Diamantina. Além de Boa Vista do Tupim, integravam também o grupo os municípios de Boninal, Ibitiara, Iraquara, Jacobina, Lençóis, Mucugê, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Seabra e Souto Soares.

O Projeto Chapada foi construído ao longo de 1999, em encontros itinerantes nos diversos municípios, sob a liderança da Professora Cybele Amado. A partir do diagnóstico inicial, foram realizadas oficinas para definição das metas e das principais ações do projeto. O compromisso com a alfabetização nas séries iniciais e com a formação de coordenadores pedagógicos se consolidou como o principal objetivo do Projeto Chapada. O relato de Vespasiano Pimentel de Sá, coordenador pedagógico entre 2001 e 2004 e Secretário de Educação na gestão 2005 – 2008 e 2009 - 2012, revela como foi a integração de Boa Vista do Tupim nesse processo:

Nós trabalhávamos no município como professores contratados, tanto eu, Fernando, Thaís, Sandra, Cássia, todas essas pessoas. Teve o concurso e nós fizemos o concurso e passamos. Estávamos como professores quando surgiu a proposta do projeto. Nós fomos convidados a participar de todo esse processo. Teve a primeira reunião e quem foi, ainda, foi a secretária de ação social, aí na segunda reunião, Cybele já tinha sentado com esse grupo todo, e foi a secretária de educação daqui junto com Sandra e com Ana Lúcia. No terceiro encontro já me convidaram e eu comecei a participar da elaboração mesmo, da escrita, do projeto, foi quando foi apresentado à Natura. (Vespasiano Pimentel de Sá – Secretário de Educação)

O relato de Vespasiano revela que o Projeto Chapada não foi uma proposta de mudança exterior aos sujeitos envolvidos. A distinção entre os que decidem e os que executam não se estabeleceu nesse processo. Talvez esta tenha sido a primeira tensão estabelecida entre as posições, até então consolidadas, no campo educacional de Boa Vista do Tupim e da Chapada Diamantina.

Isto demonstra a importância da formação, compreendida como um processo experiencial, que foi capaz de operar deslocamentos no grupo de profissionais, como no caso de Vespasiano, e que contribuiu para a corresponsabilização dos sujeitos na implementação do Projeto Chapada no município.

As regras do campo educacional começaram a mudar naquele momento. O deslocamento do papel de executor para o papel de decisor, ao longo da construção do Projeto Chapada, certamente exigiu mudança de posição dos jogadores do campo social, suscitando transformações nos modos de agir, de ser e de pensar. Identifica-se, aqui, o primeiro, e talvez o mais importante, deslocamento do *habitus* ocorrido durante o processo experiencial de construção e de implantação de um projeto de formação de professores, comprometido com a inovação pedagógica da região.

No ano seguinte, após aprovação da parceria com o Programa Crer Para Ver²⁶, que financiou 50% dos recursos necessários para implantação do Projeto Chapada, foram realizados debates em cada um dos municípios envolvidos. O ano de 2000 era um ano de transição política, com eleições para prefeitos e vereadores, e os debates envolveram toda a comunidade na definição de um conjunto de propostas para os primeiros quatro anos, que foram entregues aos candidatos de cada município.

Em setembro de 2000 foi realizada, em Seabra, a cerimônia de lançamento do Projeto Chapada e neste mesmo ano foram realizados os três primeiros encontros formativos de coordenadores pedagógicos. Em Boa Vista do Tupim foi preciso instituir a função de coordenador pedagógico para dar início às ações formativas do Projeto Chapada:

Durante a fase de elaboração do Projeto Chapada, criamos o grupo da coordenação pedagógica. Nucleamos o município e identificamos em cada núcleo quem, daquele grupo de professores, teria uma condição para convidarmos para fazer a formação de coordenador. (Vespasiano – Secretário de Educação)

Em 2000 não havia ainda coordenação pedagógica instituída no município. Vespasiano, Sandra e Ana Lúcia faziam uma espécie de coordenação, bastante superficial, que consistia em orientações mais deliberativas, encaminhamentos de "sugestões" de atividades. Mais ou menos em meados do 2º semestre daquele ano, fomos apresentados ao Projeto Chapada e então se organizou a 1ª equipe de CPs: Vespasiano

²⁶ O Programa Crer Para Ver é uma iniciativa da Natura Cosméticos. Tem como objetivo central contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelo sistema público de ensino no Brasil. Entre 1995 e 2006 foi elaborado e desenvolvido em conjunto com a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança.

(Coordenador Geral), Sandra, Ana Lúcia, Cássia, Cleuza, Fernando, Aída, eu e Rosemary - única CP da EI. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas de Jesus- Coordenadora Geral do Fundamental I)

A criação de um grupo de coordenadores pedagógicos foi a primeira ação estratégica para implementar uma política municipal de formação continuada em Boa Vista do Tupim. Estes profissionais participavam dos encontros formativos realizados pelos formadores externos, contratados pelo Projeto Chapada, e tinham a responsabilidade de realizar com o seu grupo de professores as discussões e atividades acordadas.

Para os educadores de Boa Vista do Tupim, a escolha de alguns professores para assumir a função de Coordenação Pedagógica, cuja principal atribuição era a formação continuada dos demais professores, foi o primeiro passo para a implementação de uma política pública municipal de formação continuada.

Na verdade, não existia uma política pública voltada para formação continuada no município. Constituimos naquele momento a coordenação pedagógica porque até então não tinha coordenação pedagógica. Automaticamente não existia uma formação da equipe docente, ou seja, cada professor trabalhava conforme as suas convicções, a sua experiência, mas não tinha algo sistematizado. Não existia uma política de formação, projetos educacionais, projetos pedagógicos, sequências, enfim, não tinha nada, trabalhavam assim, “aleatoriamente”. Com a oportunidade de construirmos o Projeto Chapada juntos em Boa Vista e com outros municípios, aí foi instituído oficialmente a coordenação pedagógica porque a figura do coordenador pedagógico não existia na prática e não existia também dentro da própria organização da Secretaria de Educação, da estrutura. Então a partir desse momento, aí começou a política. (Vespasiano – Secretário de Educação)

Os encontros formativos de coordenadores pedagógicos realizados nos meses de setembro, outubro e novembro de 2000, geraram novas demandas, não previstas inicialmente, como a organização de uma equipe técnica municipal, o acompanhamento direto às escolas, a formação dos diretores escolares e o assessoramento aos próprios formadores externos.

A partir de 2001, os encontros formativos de coordenadores pedagógicos aconteciam mensalmente. Em alguns momentos, o grupo composto pelos 60 profissionais dos 12 municípios debatia coletivamente os conteúdos da formação continuada de professores. Em outros momentos, a discussão versava sobre as especificidades e demandas de cada município. Para estas situações foram organizados 4 grupos de 3 municípios e Boa Vista do Tupim compôs o Grupo Branco, junto com Iraquara e Piatã, sob a

responsabilidade da Professora Maria Cândida Fontes Mello de Muzzio. As formadoras dos demais grupos eram as Professoras Elisabete Regina Monteiro, Marjorie Rossi e Neurilene Martins Ribeiro. Além dos encontros formativos de coordenadores pedagógicos, também foi realizado pelas formadoras externas o apoio à formação dos diretores escolares e o acompanhamento às práticas educativas e formativas em cada um dos municípios.

Além disso, havia uma grande mobilização em prol da articulação da rede de municípios, liderada pela Professora Cybele Amado. Ela realizava reuniões mensais, prévias aos encontros formativos, com os coordenadores pedagógicos, para integração do grupo e monitoramento das ações realizadas nos municípios; reuniões mensais com o Grupo Gerenciador²⁷ do Projeto Chapada, os Secretários Municipais de Educação e associações locais; reuniões trimestrais avaliativas com Prefeitos, Secretarias Municipais de Educação, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, associações e Programa Crer Para Ver.

Neste período, os Secretários de Educação foram orientados a designar uma equipe técnica, responsável pela gestão pedagógica da rede municipal de ensino. A proposta era formar uma equipe composta por um Diretor Pedagógico e pelos Supervisores Técnicos, um para cada segmento de ensino. Em muitos municípios, o Supervisor Técnico de Fundamental I se responsabilizava também pelas classes de Educação Infantil.

Em Boa Vista do Tupim só foi possível designar um Coordenador Geral para o Fundamental I e outro para o Fundamental II. No grupo de coordenadores pedagógicos havia uma pessoa responsável pela Educação Infantil, que participava dos encontros do Fundamental I.

Vale destacar a realização periódica de diagnósticos de todos os estudantes do Fundamental I, com foco no processo de construção do sistema de escrita, realizado trimestralmente e publicado para toda a rede de 12 municípios, durante as reuniões mensais com a Professora Cybele Amado. A implementação dessa estratégia permitiu a identificação das demandas, a definição de metas e o monitoramento dos resultados do

²⁷ O Grupo Gerenciador do Projeto Chapada era composto por associações e por representantes das secretarias municipais de educação que assumiram a responsabilidade de realizar uma gestão participativa das ações do projeto.

projeto. Boa Vista do Tupim tinha os piores resultados do grupo de 12 municípios, e isto gerava uma grande tensão entre os profissionais:

Nós éramos os lanterninhas. Nós tínhamos os piores resultados. Naquela época eram 3 dias, o primeiro dia era com Cybele e era nesse espaço que se apresentava os resultados. Cybele segurava muito isso nas mãos, dos 12 municípios. Todo mundo tinha que levar, que apresentar e aquela coisa toda. Ela colocava a gente na parede, tinha que dar conta de dizer o porquê, porque não era, dos meninos e do porque não fez. Às vezes a gente saía da oficina se sentindo a bactéria do coco do cavalo do bandido. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas de Jesus – Coordenadora Geral do Fundamental I)

Os nossos índices eram terríveis, quando chegava em Seabra na hora da apresentação... A gente ficava de cabeça baixa. Menina, era grave, tinha um município que arrebatava, era Jacobina, arrebatava e nós “Gente, por que eles conseguem e nós não conseguimos?” E nós lutávamos, íamos para o quarto, chorávamos... (Clebiane Nascimento Leite Pimentel de Sá – Coordenadora Pedagógica)

O constrangimento que os educadores sentiam, diante dos resultados das avaliações diagnósticas dos estudantes de Boa Vista do Tupim, revela que ali acontecia uma formação compreendida como um processo experiencial. Aquela situação não passava despercebida pelos sujeitos e eles já não eram mais os mesmos depois de cada encontro, no qual todos os municípios do Projeto Chapada apresentavam os seus resultados.

A publicação dos resultados dos estudantes do Fundamental I para os demais municípios gerou uma tensão capaz de alterar a matriz de percepção, de orientação e de apreciação das condições do campo educacional de Boa Vista do Tupim. Estudantes e professores ficavam *pelo meio do caminho*, e esta era a ordem das coisas; o fracasso estava naturalizado e a possibilidade de dialogar com outros municípios ajudou os coordenadores pedagógicos a compreenderem que poderiam mudar o rumo da história.

Para a Professora Maria Cândida Fontes Mello de Muzzio, formadora do Projeto Chapada responsável pelos coordenadores pedagógicos de Boa Vista do Tupim, esse também não era um processo fácil:

Eu não sabia que seria um desafio trabalhar com Boa Vista e só me dei conta disso depois de uns dois anos de encontros regulares com eles. Por um tempo o meu sentimento em relação ao município não era agradável. Eu me queixava sem parar, pois achava que eles não avançavam. Me queixava porque eles não falavam, porque não trabalhavam bem em grupo. A cada mês que nos encontrávamos eles me mostravam que avançavam pouco ainda que sempre tivessem se mostrado responsáveis. Era incrível como se mostravam interessados,

eram cumpridores dos trabalhos, se reuniam em sala para fazer os trabalhos que lhes eram propostos, mas os números e as ações que empreendiam não avançavam como podiam e deviam.

Neste depoimento fica evidente o compromisso da formadora com os resultados do município. A dúvida sobre os motivos pelos quais os estudantes de Boa Vista do Tupim não avançavam não era apenas de Clebiana, coordenadora pedagógica, mas também de Cândida, formadora externa do Projeto Chapada. Essa inquietação acerca do processo de aprendizagem dos profissionais de Boa Vista do Tupim revela que as ações formativas tinham o claro propósito de gerar impactos na sala de aula.

Diante deste cenário, é possível afirmar que durante a primeira etapa (2001 – 2004) da parceria com o Projeto Chapada aconteceram mudanças significativas na gestão da formação continuada em Boa Vista do Tupim. A definição do grupo de coordenadores, os encontros formativos com os professores, o monitoramento das aprendizagens dos estudantes e o acompanhamento às práticas educativas provocaram mudanças no modo de ser e de viver daqueles educadores. Eles experienciaram transformações profundas em seu processo formativo, mas ainda havia um grande desafio pela frente: como evitar que os estudantes ficassem *pelo meio do caminho*.

Apesar desta angústia, em 2004 os profissionais de Boa Vista do Tupim foram surpreendidos com o Prêmio Além das Letras, concedido pelo Instituto Avisa Lá, que destacava boas práticas de formação desenvolvidas por equipes técnicas das secretarias municipais de educação das cinco regiões do país. Naquele ano, os profissionais tupinenses foram reconhecidos como destaque na região nordeste na formação de professores alfabetizadores.

4.4 A expansão do Projeto Chapada e a interiorização da política pública de formação continuada em Boa Vista do Tupim

Em 2005, o Projeto Chapada ganhou amplitude com a integração de 15 novos municípios²⁸. Essa expansão também trouxe novos desafios para o cotidiano do projeto. As ações estratégicas de implementação de políticas públicas municipais e de fortalecimento da rede

²⁸Os municípios novos foram organizados em três núcleos: Itaberaba (Andaraí, Iaçú, Itaberaba, Itaetê, Utinga, Wagner), Morro do Chapéu (América Dourada, Bonito, Carfanaum, Miguel Calmon, Morro do Chapéu, Piritiba, Tapiramutá), e Ouriçangas (Ouriçangas e Irará).

tornavam-se cada vez mais complexas e, para tanto, era preciso pensar em uma estrutura que pudesse viabilizar a sustentabilidade da proposta e da gestão do projeto.

Diante deste desafio, o Programa Crer para Ver²⁹ fomentou e apoiou a institucionalização do Projeto Chapada, até então vinculado juridicamente à Associação de Pais e Mestres de Palmeiras. Assim, no ano de 2006, foi criado o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), com o intuito de consolidar uma estrutura organizacional capaz de respeitar a natureza coletiva e participativa do Projeto Chapada, garantindo a sua legitimidade perante a comunidade e a proposição de novas frentes de atuação com novos parceiros.

A partir deste momento, o ICEP se configurou como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP e manteve os mesmos princípios que deram origem ao Projeto Chapada. A instância majoritária do ICEP passou a ser a Assembleia Geral, formada pelos sócio fundadores, entre eles os membros do Grupo Gerenciador, do qual Vespasiano fazia parte.

A chegada dos 15 municípios também suscitou a reestruturação do formato da parceria. Os municípios novos foram contemplados mensalmente com encontros formativos de coordenadores pedagógicos de Fundamental I, intercalando encontros no próprio município e na sede do núcleo. A partir de 2005, também foi instituído, tanto para os municípios novos como para o “Grupo de 2000”, encontros de formação de coordenadores pedagógicos de Fundamental II, na mesma estrutura do Fundamental I.

Além disso, também passaram a ser realizados encontros mensais de formação de equipes técnicas municipais, reunindo em Seabra os profissionais que atuavam nas secretarias de educação de todas as redes de ensino parceiras do Projeto Chapada.

Boa Vista do Tupim³⁰, assim como todos os municípios do “Grupo de 2000”, participavam apenas dos encontros formativos de equipes técnicas. A formação continuada dos

²⁹O Programa Crer para Ver se constituiu com o principal parceiro técnico e financiador do Projeto Chapada até 2010, quando o ICEP passou a contar com outros parceiros privados, a exemplo do Itaú BBA. Em março de 2006, após a conclusão da parceria com a Fundação Abrinq, o Programa Crer para Ver passou a ser de responsabilidade exclusiva da Natura.

³⁰Em 2004, foi eleito Hiran Campos Nascimento, do mesmo grupo político do ex prefeito Dinho, que se manteve à frente da prefeitura por duas gestões consecutivas: 2005/2008 e 2009/2012. Tanto em 2005 como em 2009 Hiran renovou a parceria com o Projeto Chapada, cumprindo um compromisso assumido com a comunidade durante a campanha política.

coordenadores pedagógicos do Fundamental I passou a ser uma responsabilidade direta do Supervisor Técnico de cada rede municipal.

Essa proposta pretendia garantir a consolidação da política pública municipal de formação continuada em cada rede de ensino. Acreditava-se que, a partir do apoio externo oferecido pelos formadores do Projeto Chapada aos membros das equipes técnicas, seria possível interiorizar a política de formação continuada nos municípios. A partir desta decisão, foi instaurada a premissa de que o investimento nos profissionais da própria região era uma condição vital para a consolidação da política pública de formação continuada.

Em Boa Vista do Tupim, Vespasiano foi convidado a assumir a pasta da Secretaria de Educação e para a função de Coordenação Geral foi designada a Professora Sandra Oliveira Lima, uma das coordenadoras pedagógicas do período 2001 – 2004. No ano seguinte, foi substituída, durante a sua licença maternidade, pela Professora Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas de Jesus, que permaneceu na função até 2012. Ao retornar, a Professora Sandra foi convidada a realizar os encontros formativos de Diretores Pedagógicos da rede municipal e também se manteve nesta função até 2012.

Nós começamos com Cândida, então era muito puxando e a gente entrava assim meio tonto, sem saber o que estava fazendo ali e Cândida puxava e era novo, aí é que ela puxava e a gente lutava e a gente com vontade de ir embora, de não voltar nunca mais, próximo mês tinha que ir de novo, imaginando, meu Deus. Depois veio Thaís fazendo no próprio município, na verdade não mudou muito, mas para mim, foi a melhor coisa, sendo ela do município, que já conhecia o município, já conhecia a realidade, de fazer da própria formação até de acompanhar. Então Cândida fazia a formação e ia embora, o acompanhamento ia uma, duas vezes no ano. Isso é diferente de Thaís estar no município, em morar no município e acompanhar e conhecer todo o município. (Clebiana Nascimento Leite Pimentel de Sá – Coordenadora Pedagógica)

Nós aprendemos fazendo isso através da formação continuada com Thaís, porque graças a ela nós temos essa condição mesmo de fazer tudo isso, a leitura mesmo, Ave Maria... Nós aprendemos a ler, a gostar de ler através de Thaís, desse movimento que ela vem fazendo conosco. (Ana Fábria Carneiro dos Santos Matos – Coordenadora Pedagógica)

A decisão de interiorizar a formação continuada, no próprio município, foi compreendida pelos coordenadores pedagógicos como uma possibilidade de ampliar as reflexões sobre as questões específicas de Boa Vista do Tupim e, a partir daí, decidir sobre as ações mais pertinentes para superar os desafios.

Com a expansão do Projeto Chapada, tornou-se necessária a ampliação da equipe de formadores externos. Para tanto, foi definida como ação estratégica a formação de formadores da própria região para atuarem nos municípios novos. Alguns coordenadores pedagógicos que compunham o “grupo de 2000” foram convidados a atuar como formadores externos nos municípios. Entre eles, a Professora Thaís, Coordenadora Geral de Fundamental I de Boa Vista do Tupim:

Fui convidada para ser formadora em 2006, ano em que assumi a Coordenação Geral do Fundamental 1 em Boa Vista do Tupim. Durante este ano, fazia acompanhamento e registrava a formação de Cândida - a "era dos carbonos"... Em 2007 assumi como formadora. O convite para ser formadora me deixou, na ocasião, surpresa, honrada e feliz. Sempre admirei muito o trabalho do Projeto Chapada, do qual me considerava/considero um fruto como profissional. Sempre gostei muito de estudar e de aprender e sabia que era uma oportunidade especial para isso, de crescimento profissional e pessoal ao lado de pessoas sabidas e queridas, além da possibilidade que este trabalho me traria de contribuir com a qualificação da escola pública do lugar em que morava.

A aposta realizada pelo Projeto Chapada nos educadores da região ampliou significativamente as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional destes coordenadores pedagógicos. Desde então, estes profissionais participam dos encontros de formação de formadores, que acontecem mensalmente com os gestores pedagógicos do projeto e com os assessores externos³¹.

O convite feito aos membros das equipes técnicas do “Grupo de 2000”, para atuarem como formadores externos do Projeto Chapada nos municípios novos, ampliou as possibilidades de qualificação da ação educativa no próprio município de origem do profissional convidado. Foi o que aconteceu em Boa Vista do Tupim:

Atuar em outros municípios como formadora, claro, contribuiu muito! Minha responsabilidade profissional aumentava e com isso a experiência também. Escutar outros colegas, o exercício de analisar suas práticas e colaborar para que fossem melhores, ter outros contextos de trabalho como referência me ajudaram bastante a olhar para o que e como fazíamos em Boa Vista do Tupim. E a recíproca também é verdadeira: atuar na Equipe Técnica de Boa Vista do Tupim e com grupo de coordenadores pedagógicos, que sempre me estimulou a ir além, também me ajudou muito a ser formadora em outros

³¹No período de 2003 a 2009, a Assessoria Externa foi realizada pela Professora Regina Scarpa, atual Coordenadora Pedagógica da Fundação Victor Civita. A partir de 2010 a Professora Maria Claudia Molinari, Professora de Ciências da Educação na Universidade de La Plata, assumiu esta função.

municípios. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas de Jesus– Coordenadora Geral do Fundamental I)

Além desta ação estratégica, vale destacar também a força dos encontros formativos de equipes técnicas realizados em Seabra. A articulação destas duas ações e a manutenção das atividades de mobilização política, esta liderada pela Professora Cybele Amado, foram fundamentais para a consolidação de uma rede colaborativa dos 27 municípios parceiros do Projeto Chapada.

Importante destacar que, no período compreendido entre 2005 e 2008, começaram a surgir os resultados mais significativos nas aprendizagens dos estudantes. A interiorização das ações formativas, o monitoramento das aprendizagens dos estudantes e o acompanhamento às práticas pedagógicas foram imprescindíveis para esta conquista.

A Tabela 5 consolida os resultados de aprendizagem dos estudantes do Fundamental I no ano de 2000 e no período de 2005 a 2012, disponibilizados pela secretaria municipal de educação de Boa Vista do Tupim e pelo próprio ICEP. Nesta tabela estão apenas as informações referentes à compreensão do sistema de escrita dos estudantes. O percentual apresentado refere-se ao número de estudantes que já eram capazes de ler e escrever convencionalmente em cada série.

Tabela 5 – Resultados de Aprendizagem dos Estudantes do Fundamental I de Boa Vista do Tupim, no período entre 2000 e 2012

Ano	1º Ano ³²	2º Ano / 1ª série	3º Ano / 2ª série	4º ano / 3ª série	5º ano / 4ª série
2000		13,3%	50,7%	72,7%	91,5%
2005		49,5%	72,1%	90,7%	98%
2006		54,9%	83,7%	90,1%	98%
2007		74,6%	88,8%	97,3%	99,3%
2008		69,3%	91,8%	95,7%	99,5%
2009		82,5%	87,1%	97,1%	99,8%
2010	74,6%	82,3%	94,6%	92,4%	99,4%
2011	74,3%	87,3%	92,6%	96,6%	98,9%
2012	60%	100%	85,7%	100%	100%

Fonte: Pesquisa Direta

³²O município de Boa Vista do Tupim implementou o Ensino Fundamental de 9 anos a partir de 2010. Por este motivo não há dados sobre as aprendizagens dos estudantes de 6 anos até 2009.

A consolidação dos resultados revela a progressão das aprendizagens dos estudantes, considerada uma conquista de toda a rede municipal de Boa Vista do Tupim:

Eu andei pensando nos resultados, em 2000 nós fechávamos o ano letivo com o 1º ano em 12% de alfabéticos, era muito baixo assim, e nós ficávamos arrasados. Nos anos seguintes nós pudemos contemplar o progresso de cada ano, nós estabelecíamos as metas e nós superávamos a cada ano e hoje conseguimos chegar ao final do 1º ano com um resultado de 80%, 74% e se nós compararmos com o resultado daquela época é bem diferente e nós nos alegrávamos a cada resultado. (Fernando Oliveira Nascimento – Diretor Pedagógico)

Os avanços na aprendizagem dos estudantes impactaram também os resultados do IDEB. Em 2007, Boa Vista do Tupim teve um crescimento de 118%, passando dos 2,2 obtidos em 2005, para 4,8 em 2007. Com isso, também conquistou o 1º lugar no IDEB no estado da Bahia.

A partir destes resultados, Boa Vista do Tupim atraiu a atenção de jornalistas e pesquisadores. Em 2008, o trabalho realizado no município compôs a pesquisa “*Caminhos do Direito de Aprender: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação*”, publicada em 2008, através de uma parceria entre UNICEF, MEC, INEP e UNDIME. A pesquisa buscou identificar, em 26 municípios brasileiros, um em cada estado da federação, quais fatores os diversos sujeitos envolvidos na educação destes municípios atribuíam ao bom desempenho dos alunos no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na pesquisa, Boa Vista do Tupim foi reconhecido como o município que mais avançou no IDEB entre os pesquisados.

A pesquisa revela ainda que a ênfase da formação continuada está nas atividades que tratam dos aspectos relacionados à prática pedagógica. Um bom exemplo é o que ocorre em Boa Vista do Tupim (BA), município que mais avançou no Ideb entre os pesquisados. (...) Também foi apontada a articulação entre a formação e o contexto do trabalho, com a participação de outros atores do cenário educativo no processo. De acordo com uma supervisora educacional do município, foi preponderante para o avanço da qualidade o fato de supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores também estarem em formação, não apenas os professores. (UNICEF, 2010, p. 39-40)

Na mídia, Boa Vista do Tupim também foi destaque, logo após a publicação do resultado do IDEB 2009, que manteve o município na 1ª posição no ranking estadual. A manchete da Tribuna da Bahia, em 17 de julho de 2010, se referia à Escola Cora Ribeiro como “Escola tem o maior IDEB na Bahia”. Após algumas semanas, em 17 de julho de

2010, o Portal IG declarava “Boa Vista do Tupim mostra como alcançar o ensino de qualidade”³³.

No meio acadêmico, não houve uma repercussão expressiva do trabalho realizado pelos educadores de Boa Vista do Tupim. Em 2010, quando ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, tive a oportunidade de compartilhar a façanha de Boa Vista do Tupim. Até então, este era um fato desconhecido para grande parte de colegas e professores.

Entretanto, gostaria de destacar a pesquisa realizada pela Professora Beatriz Bontempi Gouveia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, que resultou na publicação da dissertação de Mestrado intitulada “*Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*”. A pesquisadora finaliza seu trabalho afirmando que

[...] a cadência de formação construída no município estudado tem conseguido garantir um espaço real de interlocução, um tempo em que formadores e professores planejam juntos, pensam juntos, refletem e projetam juntos. Além de lançar mão do repertório de estratégias de formação que seguem refletindo, a formadora e os coordenadores não perdem de vista o momento de aprendizagem de seu grupo, do potencial intelectual que apresentam e do movimento de apontar e acolher. Cuidam da parceria para não exigir sem oferecer instrumentos, para não deixá-los sozinhos.

Os resultados alcançados por Boa Vista do Tupim e por outros municípios parceiros, como Piatã e Ibitiara, contribuíram para mais um momento de expansão das atividades do ICEP. Atualmente, além do Projeto Chapada, o ICEP também atua no Semiárido Baiano, no Baixo Sul da Bahia e nos municípios de Cabo de Santo Agostinho e Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco.

³³Reportagens disponíveis em:

<http://www.tribunadabahia.com.br/2010/07/17/escola-tem-o-maior-ideb-na-bahia> e
<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/boa+vista+do+tupim+mostra+como+alcancar+o+ensino+de+qualidade/n1237759600193.html>

4.5 A desnaturalização do fracasso escolar na Chapada Diamantina

Todas as ações empreendidas no campo educacional de Boa Vista do Tupim, a partir da sua integração com o Projeto Chapada, tinham como propósito desnaturalizar o fracasso escolar que deixava vários estudantes *pelo meio do caminho*.

A síntese elaborada e apresentada pela Professora Regina Scarpa, durante a Conferência de Abertura do II Seminário de Educação Rural do ICEP³⁴, realizado em agosto de 2011 em Seabra, revela que, por trás da aparente simplicidade das pessoas que mudaram a lógica do fracasso escolar, há uma complexa rede de relações que ancorou as rupturas no campo educacional dos municípios parceiros do Projeto Chapada.

Para finalizar essa Carta Topográfica do campo de pesquisa, comentarei os 5 mitos apresentados pela Professora Regina Scarpa, recuperando aspectos centrais da desnaturalização do fracasso instituído e da produção de oportunidades mais concretas de sucesso escolar.

A Professora Regina Scarpa iniciou sua apresentação afirmando que a Chapada Diamantina é um lugar de muitas lendas, mas também de superação de muitos mitos:

1º mito: *Nada se pode fazer com o problema da descontinuidade administrativa que tanto emperra as políticas educacionais*. O Projeto Chapada mostrou que é possível envolver prefeitos, vice prefeitos e a classe política de forma geral num pacto pela qualidade da Educação. As gestões se sucedem, mas, na maioria dos municípios tem havido a preocupação em manter equipes e condições de trabalho.

Na tentativa de amenizar os prejuízos que a descontinuidade política poderia causar na implementação de políticas públicas de formação continuada, a Professora Cybele Amado, atual diretora presidente do ICEP, implementou uma série de ações de mobilização política, denominadas Campanha Chapada pela Educação.

A primeira edição deste conjunto de ações ocorreu em 2004, primeiro ano eleitoral vivenciado pelo Projeto Chapada. Desde então, as ações de mobilização política foram

³⁴O II Seminário de Educação Rural contou com a presença de autoridades na área de educação no âmbito nacional e internacional. Entre os convidados destaca-se: Prof. Dr. Antonio Nóvoa, (Reitor da Universidade de Lisboa), Prof. Dr. Sérgio Niza (Professor da Universidade de Lisboa), Dra. Telma Weisz (Assessora Pedagógica do Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Ensino de São Paulo), Ângela Dannemann (Diretora Executiva da Fundação Victor Civita, respectivamente) e Professora Ana Siro (Coordenadora do Projeto *Centros de Lectores* em Buenos Aires).

se aperfeiçoando e intensificando significativamente o debate em torno das questões relacionadas à educação pela comunidade de cada rede municipal.

Em 2012, último ano eleitoral, a Campanha Chapada pela Educação foi realizada a partir das seguintes ações:

1. **Planejamento da Campanha Chapada pela Educação** – reuniões com Equipes Técnicas Municipais para planejamento das ações da campanha, realizadas nos meses de março, abril e maio.
2. **Realização dos Fóruns de Educação** – as equipes técnicas municipais orientaram os diretores escolares e coordenadores pedagógicos a realizarem os Fóruns de Educação nas escolas da rede de ensino. Nos espaços de reuniões já estabelecidos pelo calendário escolar, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, pais e representantes dos alunos se encontraram para debater e elaborar propostas para uma educação pública de qualidade. O Plano Municipal de Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR) do município foram os documentos que nortearam as discussões para a elaboração das propostas. Os Fóruns de Educação aconteceram nos meses de maio e junho.
3. **Lançamento da Campanha Chapada pela Educação** – os candidatos à Câmara de Vereadores e Prefeitura de todos os municípios parceiros do Projeto Chapada se reuniram no mês de julho, em Seabra, para receber o convite oficial para adesão à Campanha e firmar o compromisso em participar dos debates com a comunidade, nos quais seriam decididas as prioridades educacionais do município (DIA E).
4. **Realização do Dia da Educação (DIA E)** – Em cada município do Projeto Chapada foi realizado o DIA E, reunindo educadores e a comunidade em geral. Os candidatos à Câmara de Vereadores e Prefeitura também participaram, mas eram proibidos de se manifestar. O evento iniciava com a apresentação das propostas definidas no DIA E no último ano eleitoral, que foram ou não cumpridas pela gestão atual. Na sequência, os representantes das escolas apresentavam as propostas dos Fóruns de Educação e a assembleia analisava a pertinência de cada item. As propostas aprovadas pela assembleia foram organizadas em um documento, assinado pelos candidatos presentes, que assumiram publicamente o compromisso em cumpri-las, caso fossem eleitos. Por fim, acontecia a eleição da Comissão de

Avaliação das Ações dos Fóruns de Educação (CAAFE), responsável pelo monitoramento das propostas definidas no DIA E nos quatro anos seguintes

5. **Realização do Seminário de Transição Suprapartidária** – logo após o resultado das eleições, os gestores eleitos foram convidados pelo ICEP para participar de um seminário, cujo objetivo era colaborar com a promoção de estratégias capazes de assegurar a continuidade da política educacional do município, apesar da mudança no quadro de gestores. O seminário ocorreu mesmo em caso de reeleição do Prefeito.
6. **Entrega do Banner com as Propostas dos Fóruns de Educação** – no dia 1º de janeiro, durante a posse do prefeito eleito, representantes da CAAFE de cada município parceiro do Projeto Chapada, entregaram um banner com as prioridades eleitas pela assembleia no DIA E. A sugestão era que o banner fosse colocado no gabinete do prefeito eleito.
7. **Encontros de Formação das CAAFEs e Monitoramento das Propostas** – ao longo dos quatro anos da gestão municipal acontecem semestralmente encontros de formação das CAAFEs, coordenados pelo ICEP. Nestes encontros também são compartilhadas as ações de monitoramento das propostas e definidas estratégias de mobilização do poder público, em prol da realização das propostas consolidadas no DIA E.

Como afirmou a Professora Regina Scarpa, esse conjunto de ações mostrou que é possível fazer alguma coisa que possa amenizar os efeitos negativos da descontinuidade política. O engajamento dos gestores municipais tem contribuído para a manutenção da maioria das ações implementadas nas redes de ensino, em grande parte dos municípios parceiros do Projeto Chapada.

Em Boa Vista do Tupim, apesar da realização da Campanha Chapada pela Educação, a mudança do grupo político na eleição de 2012 gerou uma ruptura com as políticas públicas implementadas no município, em conjunto com o ICEP, desde 2000. Isso provocou uma série de demissões e transferências do grupo de professores e coordenadores, desmontando boa parte do que havia sido construído até então.

Essa ruptura demonstra que, apesar dos esforços no sentido de promover ações políticas de caráter democrático, ainda prevalece em vários lugares a cultura política do

coronelismo e da oposição local de grupos com diferentes interesses políticos. No entanto, creio que, mesmo diante dessa situação, alguns aspectos da política implementada permanecerão como latência e, talvez, como “atos”, a partir dos sujeitos que participaram do processo.

Esta situação vivenciada pelos educadores de Boa Vista do Tupim evidencia também que formação continuada e mobilização política são faces de uma mesma moeda. Uma não existe sem a outra, e sua articulação é fundamental para garantir que todos os esforços e investimentos possam contribuir para que cada vez existam menos professores e estudantes *pelo meio do caminho*.

2º mito: *Crianças pobres da zona rural nunca poderão ter o mesmo nível de aprendizagem de outras que vivem em zona urbana, imersas na cultura escrita.* O Projeto Chapada está mostrando ao Brasil que isso não é verdade... que quando a escola assume a sua responsabilidade social de ensinar, ela garante as melhores condições para a aprendizagem da leitura e da escrita, o acesso a livros de variados gêneros e de qualidade literária ou informativa. Os números do IDEB têm revelado isso. Em Educação é assim, o resultado demora a aparecer, mas quando aparece, tende a ficar.

Uma breve análise do contexto social das populações rurais no Brasil revela um histórico de abandono e negligências em relação às políticas públicas. Os dados indicam que são exatamente nesses espaços que se encontram os piores indicadores educacionais, ou seja: as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série, a maior quantidade de escolas sem energia e/ou água encanada, sem bibliotecas, sem laboratórios e sem recursos tecnológicos³⁵.

A ideologia urbanocêntrica que ainda prevalece nas políticas públicas, sempre entendeu como necessária a superação do caráter rural e se sobrepõe às demandas e interesses das pessoas que lá residem e produzem suas vidas no campo. Entretanto, as ações empreendidas pelo Projeto Chapada desnaturalizaram algumas formas de conceber o rural.

Ao conceber a formação como um processo experiencial amplo, para além do desenvolvimento profissional, no qual os indivíduos vão se constituindo como sujeitos

³⁵Dados disponíveis em: BOF, Alvana Maria (Org). A educação no Brasil Rural. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006.

através da troca de saberes, da interrogação de suas crenças, conceitos e práticas, o rural emerge não como o lugar a ser desmanchado, mas sim a partir do qual os saberes e práticas se constituem e para onde convergem. Assim, a ruralidade emerge com sua força para dialogar com seu outro, e com ele aprender, sem abrir mão de suas particularidades. É a diferença que se afirma, onde antes só se via desigualdade.

Como sintetiza a Professora Regina Scarpa, no segundo mito apresentado, crianças pobres, residentes na zona rural, podem ter o mesmo nível de aprendizagem das crianças da zona urbana, desde que asseguradas as melhores condições para a aprendizagem e resguardadas as diferenças e particularidades desse universo.

A cartinha escrita para o Papai Noel (Figura 2), em novembro de 2012, pode dizer mais sobre isso:

Figura 2 – Cartinha para o Papai Noel



Essa cartinha foi escrita por Murilo da Silva Souza, 5 anos, aluno da classe multisseriada da Professora Lucidalva Silva, da Escola Municipal Tranquilino Pereira, localizada no Povoado do Caxá, na zona rural do município de Marcionílio Souza. Murilo não é um caso isolado nesta escola. Todos os seus colegas fizeram a mesma coisa.

A escolha da carta de Murilo tornou-se especial porque seu pedido mostra que, nos municípios parceiros do Projeto Chapada, as crianças do campo não precisam sair de onde residem para ter o direito de aprender na escola. Quando Murilo diz que “quer um boi grande de presente”, ele está dizendo do vínculo que tem com as tradições, crenças e costumes do lugar onde vive. E é imerso nesse contexto que Murilo vai aprendendo a participar das diversas práticas sociais que envolvem a cultura escrita.

O Projeto Chapada ajudou os educadores, os políticos e a comunidade em geral a compreenderem que as crianças da zona rural podem aprender como qualquer outra criança, sem que seja necessário abandonar suas identificações rurais.

3º mito: *Os professores de zona rural não podem desenvolver um trabalho de excelência, pois não tiveram uma boa formação profissional a que teriam direito.* O Projeto Chapada mostrou que é possível envolver os professores num processo de formação permanente, de estudo e de reflexão sobre a prática, discutindo e trocando com colegas e recebendo ajuda de seus coordenadores pedagógicos e, assim, realizar um trabalho docente sério e da melhor qualidade.

O investimento na formação acadêmica de fato é mais difícil para os professores que residem na zona rural. Além disso, também o acesso a elementos da cultura geral e, mais especificamente, da produção acadêmica em Educação. Entretanto, apesar de importante, isso não é identificado pelos educadores dos municípios parceiros do Projeto Chapada como justificativa para negligenciar o direito de aprender a ensinar.

Os professores podem, sim, desenvolver “um trabalho sério e da melhor qualidade”, quando envolvidos em uma rede colaborativa em prol da qualidade da educação. Para isto, cada município institucionalizou, na sua rede de ensino, uma cadeia distributiva de formação, ampliando significativamente as oportunidades de desenvolvimento profissional de todos os educadores.

Para isto foi preciso ressignificar a própria concepção em torno da formação porque, de acordo com o Secretário de Educação de Boa Vista do Tupim, “antes as formações eram pontuais, realizadas por consultorias que não tinham nenhum compromisso com a gestão da aprendizagem dos alunos”. No entanto, isto se modificou radicalmente e o entendimento que agora se tem sobre o desenvolvimento profissional é o seguinte:

A formação continuada é uma ação de estado e não de um governo. A importância e o significado que a formação continuada tem para a prática docente de cada professor precisa estar instituída na rede municipal de ensino, independente da administração pública. A gente só consegue isso qualificando a equipe técnica e o corpo docente para que todos estejam convictos e imbuídos de um só propósito, que é o propósito de uma formação continuada e qualificada. (Vespasiano Pimentel de Sá – Secretário de Educação de Boa Vista do Tupim – Seminário de Educação Rural – Agosto de 2011)

Este depoimento revela que a formação de uma rede colaborativa potencializa a qualificação profissional de todos os educadores que, juntos, analisam, debatem e definem estratégias de enfrentamento aos desafios de cada rede municipal. Esta estratégia tem se configurado em uma ação estruturante na consolidação das políticas públicas, em prol da qualidade de ensino nos municípios parceiros do Projeto Chapada.

Em Boa Vista do Tupim, por exemplo, ninguém está sozinho. O desenvolvimento profissional permanente dos diferentes atores da rede municipal de ensino não se configura como uma ação isolada, ao contrário, se constitui como parte estruturante da política de qualificação da educação da rede municipal. Esta proposição está ancorada na certeza de que o desenvolvimento profissional permanente se constitui, ao mesmo tempo, em um direito de todos os educadores e uma condição para o exercício das práticas educativas, sejam elas no âmbito da sala de aula, da escola ou da gestão municipal.

O trabalho de formação continuada deve ocorrer no contexto de trabalho dos profissionais envolvidos e de ter referência com o seu cotidiano. No caso dos professores, a sala de aula, dos diretores escolares, a escola e dos supervisores, a reunião de formação. (...) Assim a gente qualifica todos os envolvidos no processo. (Vespasiano Pimentel de Sá – Secretário de Educação de Boa Vista do Tupim – Seminário de Educação Rural – Agosto de 2011)

Isto implica considerar todos os envolvidos como sujeitos intelectualmente ativos, ou seja, reconhecer que os profissionais da educação, assim como todos os outros, qualificam sua atuação quando tomam para si os desafios que emergem do seu contexto

de trabalho. Nesta perspectiva, é preciso reconhecer que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção”, e não no “consumo” do saber”³⁶.

4º mito: *Não é possível realizar um bom trabalho de formação em larga escala, pois não há quadros de formadores.* O Projeto Chapada mostrou que é possível formar uma rede de formadores locais competentes, sabidos, estudiosos, que nada deixam a desejar em relação aos melhores formadores do país.

Atualmente, 90% dos formadores externos do ICEP residem na Chapada Diamantina e são oriundos dos grupos de coordenadores pedagógicos e equipes técnicas formados pelo Projeto Chapada.

O Projeto Chapada sempre acreditou que os profissionais de uma determinada região são os que possuem as melhores condições para desnaturalizar o fracasso escolar das suas escolas e, a partir disto, produzir situações que favoreçam o sucesso escolar.

Esta crença, aliada ao investimento na formação de formadores locais, permitiu formar um quadro de profissionais capaz de contribuir com a melhoria da educação do município e da região.

Para que isto se tornasse possível foi preciso ensinar aos profissionais da Chapada Diamantina que tornar-se formador também pressupõe um processo de trans-formação. O percurso dos formadores veteranos foi imprescindível na construção dessa rede de profissionais responsáveis pela gestão da formação continuada em sua região. O depoimento da Professora Elisabete Monteiro, que compôs o primeiro grupo de formadores externos do Projeto Chapada, revela a postura assumida diante da possibilidade de formar-se formadora.

Fui ao longo desse processo percebendo que ampliamos nossa percepção sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos, condição para construirmos nossos saberes de formadores, a partir dos movimentos da própria formação. As mudanças ocorrem em meio a tensões entre o que já sabemos/fazemos, o que desejamos saber/fazer e o que podemos efetivamente aprender. Também aprendi que não dá para se ser um formador pronto, a cada tempo tive que me reinventar, estudar e acima de tudo entender que não sabemos tudo e temos

³⁶ NÓVOA, Antônio. As histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio e FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

sempre que aprender. (Elisabete Regina Monteiro – Formadora do ICEP)

A formação de formadores compõe a cadeia distributiva de formação. Todos os anos, ao renovar a parceria com o ICEP, os municípios destinam uma parte do recurso para os investimentos na formação de formadores locais, realizada pela gestão pedagógica do ICEP e por assessores externos.

5º mito: *O sonho acabou*. O Projeto Chapada reúne os maiores sonhadores desse país... educadores que acordam todos os dias com a convicção de que podem fazer a diferença na vida de 80 mil crianças. Eu fico imaginando que daqui a alguns anos veremos nascer aqui, na Chapada Diamantina, centenas de Chicos Buarques, escritores, poetas, músicos, professores... enfim, quem viver verá!

A lógica e a ciência permitem compreender e explicar muito do que acontece nos mais diversos ambientes educacionais do país, no entanto, se não forem acompanhadas de um sonho, que é onde se inaugura a possibilidade do novo, se mostram pouco capazes de romper com o estado das coisas. Para romper com o que aí está é necessário, antes de tudo, acreditar que é possível mudar e compreender que, para mudar, é necessário mexer. O sonho se coloca como o ponto de articulação entre a crítica e a possibilidade de mudança, como força para criar o novo.

A primeira pessoa a sonhar com isso foi a Professora Cybele Amado. Um concurso público para a rede estadual a levou para o Distrito de Caté-Açú, mais conhecido como Vale do Capão. No primeiro contato com a escola da comunidade, emergiu a indignação com a situação ali naturalizada.

Depois disso, a coragem e a persistência foram os motores que impulsionaram a criação do Projeto Chapada. Cybele não fez tudo isso sozinha, mas certamente, sem ela, nada disso teria acontecido.

Atualmente a Chapada Diamantina é um reduto de profissionais qualificados que reinventaram formas de ser e de viver em condições adversas. O desalento foi transformado na certeza de que é possível fazer a diferença na vida das crianças.

Isto gerou impactos não apenas na percepção dos sujeitos sobre a sua atuação profissional, mas também sobre o lugar onde produzem suas próprias vidas. A aridez da seca e do isolamento foi substituído pelas cores da infância e da esperança. Em 2013,

como parte desta pesquisa, solicitei que os formadores do Projeto Chapada, que atuam nos diversos municípios parceiros, construíssem um mapa afetivo da Chapada Diamantina.

Esta iniciativa teve inspiração no projeto desenvolvido por Becky Cooper. A artista plástica americana saiu pelas ruas de Manhattan com mapas da cidade em branco e pediu a milhares de pessoas que mapeassem lugares “significativos” para elas. O resultado deste trabalho foi publicado no livro "Mapping Manhattan", que apresenta 75 mapas que falam de afeto, memórias, medo e amor.

Entre os mapas afetivos produzidos pelos formadores, selecionei os que considere mais representativos do impacto provocado pelo sonho do Projeto Chapada, na representação de cada um sobre a Chapada Diamantina.

Figura 3 – Mapa Afetivo de Cleide Cerqueira – Formadora do ICEP



Figura 4 – Mapa Afetivo de Adriana Gonçalves – Formadora do ICEP



Figura 5 – Mapa Afetivo de Elisete Gonçalves – Formadora do ICEP

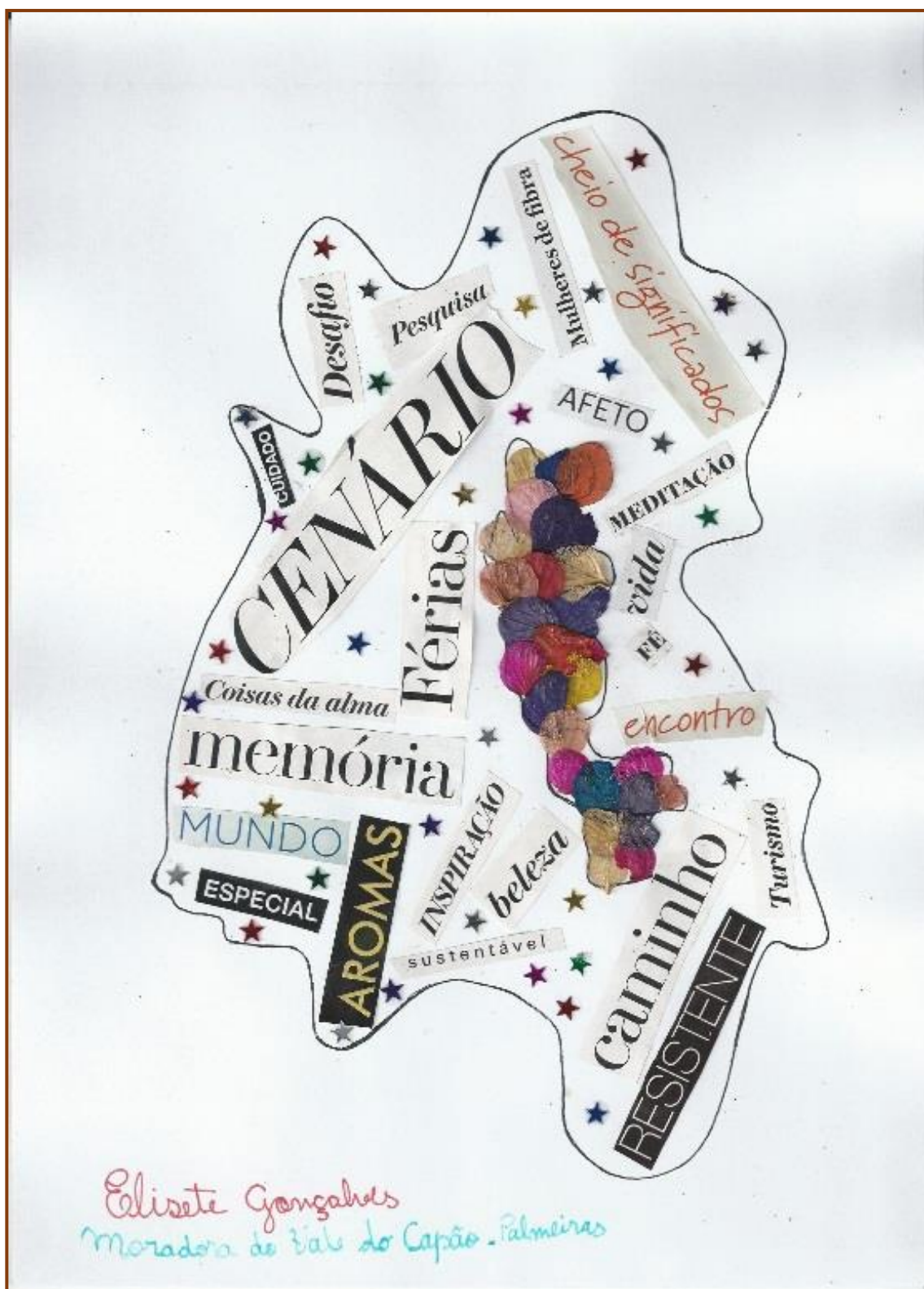


Figura 6 – Mapa Afetivo de Valéria Bagues – Formadora do ICEP

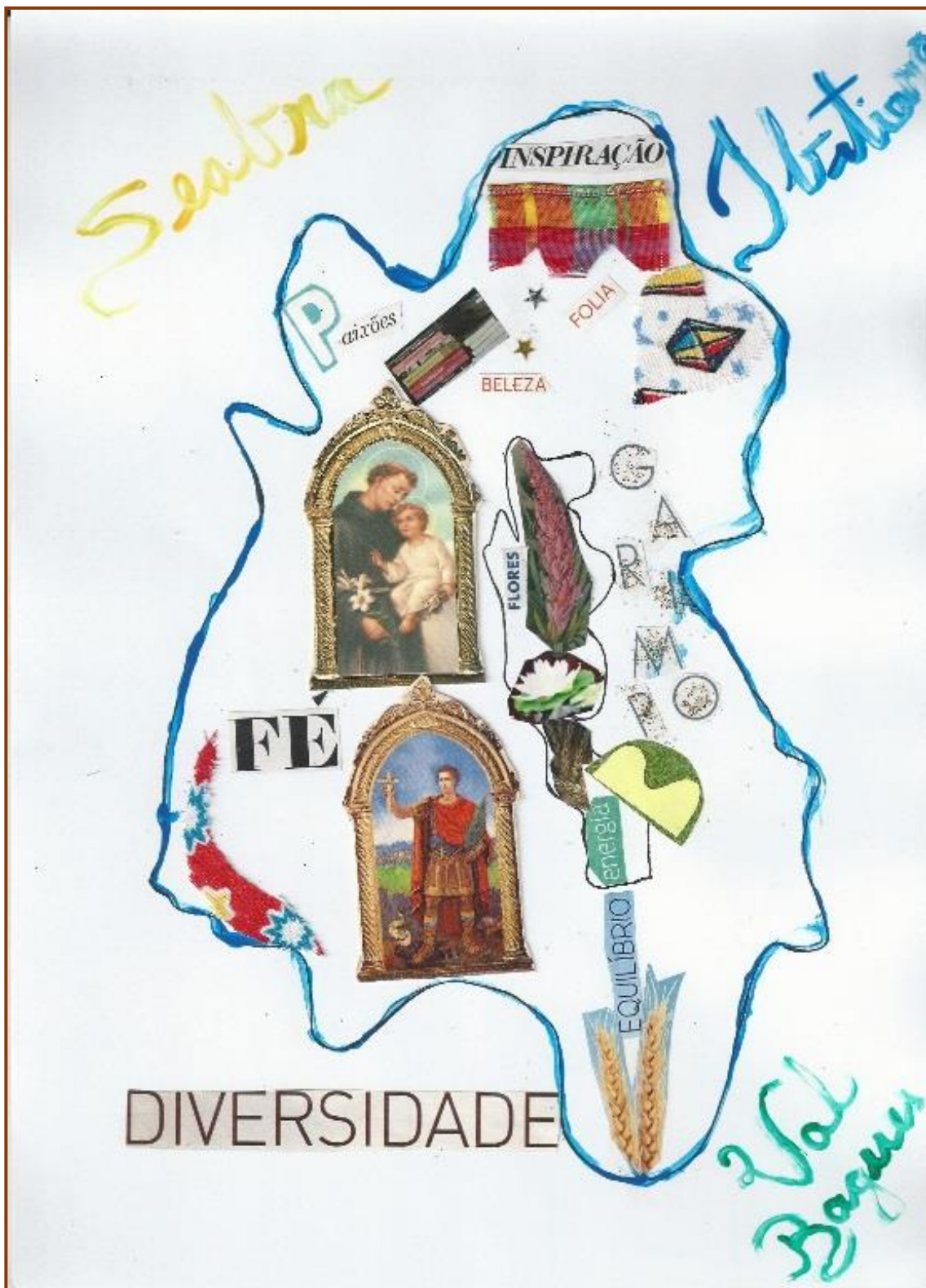


Figura 7 – Mapa Afetivo de Raidalva Silva – Formadora do ICEP



O contorno externo do mapa representa a região da Chapada Diamantina, e o contorno interno refere-se ao Parque Nacional da Chapada Diamantina, considerado um oásis em função da exuberância do relevo, da vegetação e das cachoeiras.

Nos mapas afetivos dos formadores do Projeto Chapada, podemos observar o destaque dado ao parque. No entanto, não menos rica é a representação da totalidade da Chapada Diamantina, em que estão ressaltadas a alegria, a fé e a esperança.

Os mapas afetivos dos formadores do Projeto Chapada encerram a Carta Topográfica da Expedição desta pesquisa, demonstrando que o sonho se tornou realidade para grande parte dos profissionais da Chapada Diamantina.

O sentido social, atribuído por esses profissionais ao espaço em que produzem as suas próprias vidas, ressalta os ingredientes fundamentais utilizados para desnaturalizar o fracasso escolar e ampliar as possibilidades de produção do sucesso escolar para os que estavam condenados a ficar *pelo meio do caminho*.

5 OS PERCURSOS DA TRILHA DA PESQUISA DE CAMPO

No início de 2009, decidi me afastar das atividades do Projeto Chapada para me dedicar aos estudos. Após uma longa e difícil conversa, minha decisão foi finalmente acatada. No entanto, depois de alguns dias recebi novamente o convite para assumir o trabalho em Boa Vista do Tupim, sob o argumento de que seriam poucos encontros no ano.

Entretanto, a carga horária de trabalho não foi o que me seduziu. Naquele momento, já estava convencida de que realizaria meus estudos a partir de uma experiência de sucesso e vislumbrei a possibilidade de tomar Boa Vista do Tupim como campo de pesquisa.

A rota da trilha da pesquisa de campo, então, se iniciava. No início, uma aproximação apaixonada que me impedia de olhar para o campo educacional de Boa Vista do Tupim como pesquisadora. Os problemas e contradições pareciam insignificantes diante de todas as conquistas daquelas pessoas. Aos poucos, referendada pelas ancoragens desta pesquisa e pelas provocações de meus interlocutores, fui me distanciando para olhar de outra forma o que havia se naturalizado para mim.

Inicialmente vislumbrei a possibilidade de assumir o Estudo de Caso como método de pesquisa porque, de acordo com Yin (2010), ele se configura como uma investigação empírica que se debruça sobre um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Entretanto, ao longo das aproximações realizadas ao campo de pesquisa, me autorizei a romper com o enquadramento em um método de pesquisa e ousei definir os procedimentos de pesquisa no diálogo com os próprios sujeitos da pesquisa. Essa aposta na interlocução com os profissionais encontrou ressonância em Pimentel:

Ao buscar interpretar e compreender as relações dos indivíduos em determinadas situações de convívio delimitadas pelo tema de sua investigação, o educador/pesquisador se distancia daquilo que lhe é próprio na relação de pertencimento com o objeto de seu estudo. Contudo, tal atitude só se torna possível na medida em que o educador/pesquisador constitui seus posicionamentos ao lado dos demais indivíduos com os quais compartilha o seu contexto de investigação. (2009, p. 134)

Desde o início, quando essa pesquisa ainda era uma ideia embrionária, já percebia o desejo dos educadores de Boa Vista do Tupim de compartilhar o propósito de tornar pública a própria história. Eu não era a única interessada em resgatar os aspectos que ampliaram as possibilidades de produção do sucesso escolar em Boa Vista do Tupim. Os educadores do município estavam dispostos a narrar fatos e revelar impressões que pudessem constituir os posicionamentos sobre o contexto de investigação.

A escuta atenta ao que diziam os educadores de Boa Vista do Tupim indicou caminhos que considerei pertinentes e interessantes para apreender os sentidos e significados das mudanças ocorridas no campo educacional. Na definição de procedimentos de pesquisa, optei por ações de observação e de produção que, articuladas entre si, se configuraram como estratégias fecundas para fomentar o diálogo com os educadores. Como afirma Pimentel (2009, p. 128), “o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisa, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação”.

Desta forma, me distanciei de uma metodologia de pesquisa que apenas “suga” do campo as informações necessárias para produzir um conhecimento, e optei por negociar com os sujeitos alguns procedimentos que poderiam, ao mesmo tempo, produzir o dado da pesquisa e também colaborar com a rede municipal. Uma das razões pelas quais fiz essa escolha é que, além de apreender os aspectos que possibilitaram a ampliação de possibilidades de sucesso escolar no campo educacional, também desejava contribuir para a compreensão e melhoria da política municipal de formação continuada do município.

Deste modo, foi possível analisar o fenômeno sob a ótica de uma realidade que é situada, multifacetada e complexa, na qual o conhecimento sobre as mudanças engendradas no campo educacional não poderia ser produzido apenas pelo pesquisador, mas a partir da “construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos de investigação” (PIMENTEL, 2009, p. 133).

Neste capítulo, relato os percursos da trilha da pesquisa de campo vivenciados ao longo dos 4 anos em que estive em Boa Vista do Tupim, tanto como formadora externa do Projeto Chapada, como pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA.

5.1 Primeiro percurso da trilha: aproximação ao campo como formadora do ICEP

O primeiro percurso da trilha caracteriza-se pela aproximação ao campo de pesquisa como Formadora do ICEP, durante 2009 e 2010. Neste período o principal instrumento de pesquisa utilizado foi a observação direta dos educadores de Boa Vista do Tupim. Os dados coletados foram fundamentais para a elaboração do projeto de pesquisa e para a definição das estratégias utilizadas nos demais percursos da trilha da pesquisa.

5.1.1 Os ajustes na parceria entre o Projeto Chapada e Boa Vista do Tupim

Em 2007 o Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária (IDECA)³⁷ foi contratado para realizar uma avaliação externa do Projeto Chapada. Essa avaliação evidenciou a necessidade de se produzir alguns ajustes na parceria do ICEP com os municípios como, por exemplo, a retomada dos encontros formativos que se iniciaram em 2008.

Boa Vista do Tupim, apesar dos excelentes resultados conquistados e da política pública de formação continuada consolidada, também reivindicava esta ação direta no município. No relatório específico do município, o IDECA já apontava, em 2007, a possibilidade de renovação do quadro de coordenadores pedagógicos, o que demandaria investimentos na formação continuada de todo o grupo.

Além disso, o relatório também indicava que os professores consideravam a proposta de formação de coordenadores pedagógicos realizada em Seabra (2000 – 2004), pelo formador externo do Projeto Chapada, mais eficiente. Na opinião dos entrevistados, era como se alguma coisa ficasse *pelo meio do caminho* e, com isto, perdesse a sua força de transformação:

“(...) a preparação antes era melhor, antes eles tinham a formação que passava três dias lá em Seabra todos os meses e chegavam com uma bagagem imensa, o que foi muito enriquecedor para a nossa prática. Agora, passando assim, só com a coordenadora geral, a

³⁷ O Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária – IDECA – é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, criada em 1998. Nasceu da consciência de um grupo de profissionais, com experiência em projetos sociais, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das ações sociais desenvolvidas por organizações do terceiro setor e instituições públicas e privadas. <http://ideca.org.br/>

coisa já se perde, não é questão de ser competente ou não, é que um passa para um, que passa para outro a informação e aí se perde.”
(Depoimento de um professor entrevistado e publicado no Relatório de Boa Vista do Tupim)

Diante desta solicitação, o ICEP definiu quatro tipos de parceria, com estruturas e funcionamentos distintos, a depender do grau de autonomia de cada grupo de municípios. Boa Vista do Tupim foi então enquadrado como um município Fase IV³⁸ que passaria a ter, a partir de 2009, além dos encontros formativos de equipes técnicas, 4 encontros formativos de coordenadores pedagógicos de Fundamental I, realizados no município por um formador externo. Além disso, também foram realizados encontros semestrais de coordenadores pedagógicos nos núcleos, reunindo os profissionais dos municípios de uma determinada região, com o propósito de compartilhar experiências e aprofundar o debate em torno da formação de professores.

Para os municípios novos ou com menos autonomia, o número de encontros, a carga horária e o público atendido era diferenciado. Essa proposta pretendia garantir a progressão da autonomia na gestão da política de formação continuada pelo próprio município. A partir de então, o ICEP assumiu como ação estratégica retirar as ajudas de acordo com a progressão da autonomia construída pelos municípios, como um andaime que, no início de uma obra, apoia de forma mais intensa o trabalho dos operários e que, aos poucos, se retira dando lugar ao produto da edificação.

5.1.2 A atuação como formadora externa em Boa Vista do Tupim

Diante dos ajustes realizados, a partir dos resultados da avaliação externa, fui convidada a atuar no município de Boa Vista do Tupim como formadora externa dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I.

Nos anos de 2009 e 2010, trabalhei com um grupo formado por 12 profissionais, que acompanhavam as práticas educativas dos professores nas diversas escolas da rede. O conteúdo central dos encontros, definido em parceria com a Coordenadora Geral do Fundamental I, eram as práticas pedagógicas dos professores, para que pudessem

³⁸As diferentes fases foram definidas de acordo com o grau de autonomia dos municípios parceiros. Fase I – municípios novos; Fase II e III – municípios veteranos com pouca autonomia na gestão dos resultados e na gestão da política de formação continuada; Fase IV – municípios veteranos com equipe técnica considerada autônoma na gestão da rede municipal.

qualificar progressivamente o ensino da gramática, na perspectiva da Análise Linguística.

Neste contexto, tive a oportunidade de me aproximar do campo de pesquisa e identificá-lo como um contexto fecundo para a realização da pesquisa em questão. As crenças, as práticas e os desafios de Boa Vista do Tupim foram se apresentando ao longo dos encontros formativos, através das situações didáticas tematizadas e dos relatos dos coordenadores pedagógicos e da equipe técnica.

Logo de início, foi possível identificar o compromisso de todos os profissionais e a disciplina para estudar e implementar as mudanças na rede. Entretanto, as lacunas nas práticas educativas também se explicitaram. Isto revelou que, apesar dos excelentes resultados nas avaliações externas, o município tinha grandes desafios a serem enfrentados.

Tanto os professores como os coordenadores pedagógicos revelaram grande dificuldade no planejamento de situações didáticas para ensinar os conteúdos de gramática, articulados à construção da competência leitora e escritora dos alunos. Ao longo dos encontros formativos, foi possível perceber que isto acontecia por falta de compreensão sobre o próprio conteúdo a ser ensinado, e não apenas sobre as melhores estratégias para ensiná-lo.

Esta é uma questão fundamental no processo formativo e se configura como um problema epistêmico, decorrente dos equívocos que surgiram a partir de determinadas interpretações da abordagem construtivista. As estratégias de ensino são imprescindíveis para oferecer aos estudantes as melhores oportunidades de aprendizagem. Entretanto, a clareza sobre o conteúdo a ser ensinado é uma condição *sine qua non* no processo pedagógico. A máxima de que “só se ensina o que se sabe” cabe perfeitamente nesta situação, até porque as melhores estratégias de ensino só podem ser definidas a partir do que se quer ensinar.

A partir desta constatação, comecei a questionar os coordenadores pedagógicos sobre outros conteúdos relacionados à Leitura e Produção de Texto e identifiquei outras demandas que mereciam certo investimento, como o trabalho de leitura em contextos de estudo e as práticas de produção textual. Com isto, Boa Vista do Tupim foi se descortinando e passou a se configurar, para mim, como uma rede municipal menos

idealizada. Apesar dos resultados no IDEB de 2007 e 2009, a rede municipal de ensino ainda tinha muitos desafios a serem enfrentados.

Além dos encontros formativos de coordenadores pedagógicos, também tive a oportunidade de acompanhar o Seminário Avaliativo, realizado em dezembro de 2010, no qual os diretores escolares, em parceria com os coordenadores pedagógicos, apresentaram os resultados acadêmicos de seus alunos, as ações realizadas para garantir as melhores condições para a aprendizagem de todos, os desafios que enfrentaram e os encaminhamentos necessários para a sua superação no ano seguinte.

5.1.3 O Beija-Flor e o direito de aprender na escola

No período em que atuei em Boa Vista do Tupim como formadora externa do ICEP, decidi conhecer pessoalmente uma professora alfabetizadora que conseguia ensinar todos os alunos da sua classe a ler e a escrever, considerada muito boa pelos coordenadores pedagógicos mais experientes.

A professora Sueide atuava na Escola Santo Antônio, localizada no Beija-Flor, uma localidade da zona rural de um povoado de Boa Vista do Tupim, chamado Zuca. O Beija-Flor vive do processamento artesanal da castanha de caju, e as condições econômicas são as mais precárias possíveis. No dia 20 de maio de 2010, fui até lá para conhecer a professora, responsável por uma classe multisseriada de 2º e 3º anos.

Neste dia a escola realizou a atividade de campo do Projeto Institucional de Leitura, que consistia em compartilhar com os moradores da localidade algumas histórias da literatura infantil, selecionadas pelos alunos durante a quinzena anterior. As professoras enfeitavam um carrinho de mão com papel crepom para colocar os livros, e as crianças vestiam um avental que lhes conferia o *status* de “Agentes de Leitura”.

Foto 11 – Dermival, Sueide e as crianças do Beija Flor



Fonte: Acervo Particular

Foto 12 – Agente de Leitura da Escola Santo Antônio



Fonte: Acervo Particular

Foto 13 – Estudantes lendo para um grupo de extração da castanha



Fonte: Acervo Particular

Enquanto andávamos pela comunidade, ouvimos um grupo distante nos chamando. Sentados ao redor da castanha estava a mãe, a avó e um rapaz. Todos analfabetos. Ao ouvir o barulho da criançada, a mãe convocou os Agentes de Leitura, entre eles seus próprios filhos, a se aproximarem. A seguir as duas imagens desta cena e outra da moradia desta família.

Foto 14 – Estudantes do Beija Flor lendo para a mãe e a avó



Fonte: Acervo Particular

Foto 15 – Mãe e Filhos do Beija Flor



Fonte: Acervo Particular

Foto 16 – A moradia da família do Beija Flor

Fonte: Acervo Particular

Todos os alunos do Beija-Flor aprendem a ler e escrever com qualidade. São leitores proficientes e reconhecem desde cedo o que significa participar de uma comunidade de leitores, apesar das condições sociais adversas da comunidade. A Coordenadora Geral do Ensino Fundamental I do município de Boa Vista do Tupim traduziu estas imagens, dizendo:

“Estas fotos simbolizam o mais belo final feliz que já vi. Representa o desfecho de uma história perversa de analfabetismo que não mais seguirá sendo contada por gerações nesta família. De pé, com o livro na mão, a menina de 6 anos, de uma classe multisseriada da zona rural, lê para a avó e para a mãe. A `Vida Maria³⁹’ acaba aqui.” (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas – Coordenadora Geral do Ensino Fundamental I)

Para me aproximar um pouco mais desta professora, sugeri a escrita de uma carta pessoal, para que ela pudesse me contar um pouco da sua trajetória pessoal e profissional.

³⁹ Vida Maria é um curta produzido pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Ceará que retrata a perversa reprodução das práticas sociais que cerceia o direito à cidadania às classes desfavorecidas. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=1FWSCSGTPR4>

Giovana,

Olá, meu nome é Sueide, trabalho há 5 anos na Escola Santo Antônio como professora do primeiro ciclo (2º e 3º anos). Nos últimos anos tenho conseguido alfabetizar toda a turma, o que me dá a sensação de dever cumprido.

Mas, nem sempre as coisas foram assim, sou filha mais velha de um família de 5 filhos, ou seja, já estive do outro lado da sala de aula numa situação bem parecida com a dos meus alunos, no entanto sou do tempo em que a escola não oferecia livros para ler e que as nossas produções serviam apenas para a pró marcar os erros, mas **sempre gostei da escola, das aulas, de fazer a tarefa de casa**, modéstia a parte era sempre a primeira da turma.

Quando fui fazer o 2º grau optei por Magistério, era a única chance de obter alguma profissão, já que em 1999 faculdade era um sonho muito, muito distante. **Acho que se tivessem outras opções não optaria por magistério**, mas hoje vejo que fiz uma boa escolha.

Dois anos após a formatura estava concursada pelo município de Boa Vista do Tupim, minha primeira turma foi multisseriada na Escola Laurentino Ribeiro, zona rural bem isolada. Mas tinha uma turma legal, os alunos eram colaborativos, os pais participavam, havia alunos do pré-escolar até a 4ª série. Lá eu conseguia alfabetizar, não todos, mas boa parte, mas não sabia o porquê.

Dois anos mais tarde consegui uma vaga mais próxima de casa, na Escola Santo Antônio onde estou até hoje. O primeiro ano foi muito difícil, a sala era cheia, não havia disciplina, as famílias ausentes, o diretor era fantasma e eu era uma professora sem experiência a frente de tudo isso. Só poderia resultar em um ano muito ruim, de muita angústia. Eu me lembro que queria ensinar como aprendi, que tudo era muito doloroso, tanto para mim como para os alunos.

Daí surgiu a necessidade de honrar o meu salário (por menor que fosse!), mas eu estava sendo paga para ensinar, **da necessidade de ser profissional**, da auto afirmação e de, acima de tudo, **ajudar as crianças a ler e a escrever**, sendo que **uma das maneiras mais seguras deles saírem daquela situação de extrema pobreza é a escola** e eu como profissional estava negligenciando esta chance tão importante.

O primeiro passo que considero importante foi tentar **entender o que os meus alunos pensavam para tentar ajudá-los**, o que por exemplo, eles pensavam quando escreviam AO para a palavra GATO. Chegou até as minhas mãos um livro chamado Manual do Alfabetizador que falava bastante sobre as pesquisas de Emília Ferreiro e a psicogênese da língua escrita, a linguagem era muito clara e ainda vinha **alguns exemplos de boas atividades** para cada nível de leitura e escrita. Foi

como se surgisse **uma luz no fim do túnel**, engraçado que eu já tinha ouvido falar em Ferreiro e na psicogênese, mas nenhuma leitura me fez tanto sentido. Depois me encontrei com outras publicações, como por exemplo, *Ler e Escrever da Délia Lerner*, *Alfabetização e Letramento da Magda Soares*, entre outros. Além disso, o município oferece **2 horas de planejamento semanal, acompanhamento e grupos de estudo com o coordenador pedagógico, o que tem nos orientado e ajudado muito a pensar sobre nossa prática.**

Em 2006 surgiu a oportunidade de cursar uma faculdade à distância, na FTC, escolhi o Curso Normal Superior para a 1ª a 4ª série. O curso me ajudou muito pois ainda tinha várias dúvidas, por ser minha área os assuntos retratavam a minha realidade, as minhas dúvidas, as minhas certezas. **As matérias sobre metodologia foram as mais apreciadas, principalmente as Metodologias da Alfabetização, Matemática, História ...**

A primeira turma que consegui alfabetizar totalmente foi muito especial. Emília Ferreiro afirma ser possível alfabetizar uma criança em 3 meses, então comecei a perseguir a meta de alfabetizá-los. O último a conseguir foi um aluno chamado Jonathan, ele vinha de vários anos de insucessos, era pequenino, mirradinho e desacreditado. Ele tinha sido muito doente e ainda passava fome. Procurei a família que disse que não podia fazer muito, a mãe era viúva e analfabeta. Decidi dar a Jonathan toda atenção na escola com tudo que eu estava aprendendo e no final do ano enfim ele estava alfabetizado junto com a sua turma. Hoje ele está no 5º ano e tenho boas notícias sobre o seu desenvolvimento.

Hoje, ainda tenho dúvidas, desafios e necessidades de continuar estudando, de fazer pós-graduação, quem sabe? Mas tenho certeza que já andei bastante. Todas as tardes me dedico ao planejamento e vou caminhando, um dia após o outro.

Até a próxima!

Sueide

A carta de Sueide revelou elementos da sua trajetória pessoal e profissional que me pareceram interessantes para compreender os deslocamentos no campo educacional, que geraram mudanças significativas em Boa Vista do Tupim. Na carta ela apresenta duas justificativas para a origem da *necessidade de ser profissional*. A primeira, que me pareceu menos determinante, estava relacionada ao fato de honrar o próprio salário. A segunda, ao compromisso de ajudar as crianças a ler e a escrever e com isto gerar uma possibilidade de emancipação social.

Naquele momento já me perguntava como foi que Sueide chegou a isto e percebi que a sua necessidade de profissionalização, e de todos os outros educadores de Boa Vista do Tupim, não estava descolada do contexto social. Na condição de integrante de um determinado campo educacional, o professor aprende formas e discursos compatíveis com o grupo social no qual está inserido e com o qual mantém uma identificação.

Tornou-se evidente também que, num determinado momento da trajetória de Sueide, o discurso produzido se distanciou radicalmente de uma posição conformista diante das dificuldades e passou a incorporar o compromisso com as aprendizagens dos alunos. Essa transformação nas práticas discursivas e no fazer pedagógico representava uma mudança no *habitus* daquele grupo social. A lógica dos que ficam *pelo meio do caminho* foi desnaturalizada e assumida como um problema a ser superado.

Neste processo, a reflexão sobre a alfabetização ganhou espaço no campo educacional de Boa Vista do Tupim e gerou novos significados para as práticas sociais de leitura e escrita, inscritas nas propostas pedagógicas e no cotidiano da comunidade em geral. Enfeitar um carrinho de mão e sair por uma comunidade que vive do processamento artesanal da castanha de caju é uma ação política que pode gerar rupturas radicais naquela comunidade. Os Agentes de Leitura da Escola Santo Antonio provocam um deslocamento no contexto social do Beija-Flor, fruto da tensão entre o instituído e o instituinte, ao compartilharem com a comunidade as histórias preferidas da turma.

Essa mudança no campo educacional, no qual Sueide está inserida, gerou também uma significativa revisão identitária, afetando de modo radical o seu compromisso social diante da profissão escolhida. A *necessidade de ser profissional* passou a ser a necessidade de garantir que nunca mais um aluno seu ficaria *pelo meio do caminho*.

A partir de todas as situações relatadas, concluí que Boa Vista do Tupim parecia ser um campo de pesquisa fecundo para compreender como os educadores de uma determinada localidade conseguem se mobilizar e se articular para garantir melhores resultados na aprendizagem dos estudantes, apesar das condições adversas.

Esta aproximação empírica, enquanto formadora do ICEP, também contribuiu sobremaneira para desenhar os contornos e instrumentos da pesquisa de campo. As demandas de formação dos coordenadores pedagógicos apontaram para uma pesquisa que pudesse articular formação e coleta de dados, a carta produzida por Sueide se

destacou como uma fonte rica de informações sobre o processo experiencial da formação continuada e, por fim, a participação em eventos realizados pela rede municipal também revelou a pertinência da observação e do diálogo com diferentes atores, para compreender as mudanças ocorridas no município.

5.2 Segundo percurso da trilha: aproximação ao campo como pesquisadora

Em 2011 e 2012 não segui atuando como formadora externa em Boa Vista do Tupim, porque assumi a função de Coordenadora Pedagógica Regional do ICEP, o que tornou incompatível a continuidade do trabalho de acompanhamento direto ao município. Para me substituir na formação de coordenadores pedagógicos, foi convidada a Professora Raidalva da Silva, também formadora do ICEP.

Isto possibilitou uma aproximação ao campo mais focada nos interesses dessa pesquisa. Neste período segui utilizando a observação como principal instrumento de pesquisa. No Dia L e no Dia E realizei uma observação simples, me aproximando do contexto de forma espontânea e registrando os aspectos mais significativos.

Nas outras duas situações, relatadas neste item, assumi como instrumento de pesquisa a observação participante, me posicionando como membro do grupo, participando e opinando sobre os temas em debate. Neste percurso, pude consolidar as estratégias que seriam utilizadas no terceiro percurso da trilha da pesquisa, a partir da negociação com os educadores de Boa Vista do Tupim.

5.2.1 O Dia L e o Dia E: duas situações emblemáticas na pesquisa de campo

O Dia L e o Dia E se configuraram, em minha opinião, como duas situações emblemáticas no percurso da trilha da pesquisa de campo e na própria história de Boa Vista do Tupim.

O Dia L é a abreviação de Dia pela Leitura. No dia 2 de dezembro de 2011 foi armado um grande palanque na praça de Boa Vista do Tupim, para que os estudantes pudessem

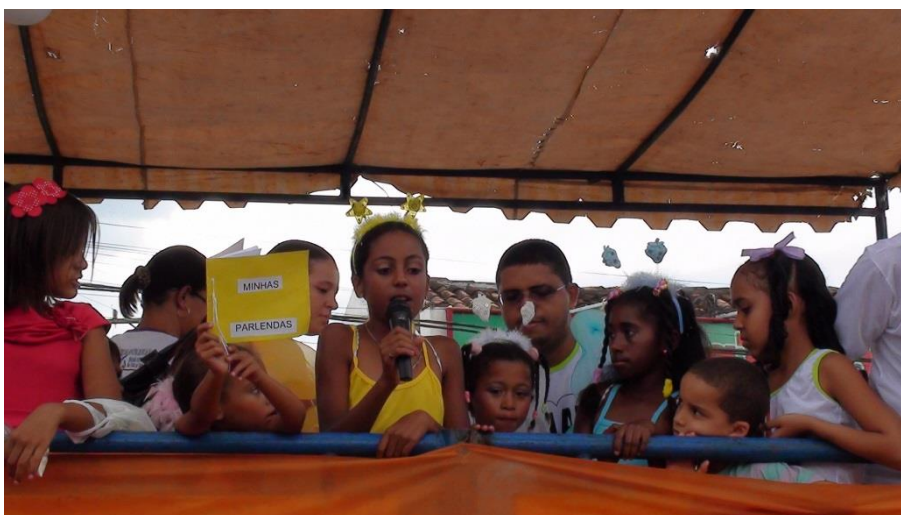
compartilhar com a comunidade as práticas de leitura vivenciadas nos diversos Projetos Institucionais de Leitura, realizados nas escolas da rede de ensino.

Foto 17 – Vespasiano, Fernando e Thaís no palanque com professores e estudantes



Fonte: Acervo Particular

Foto 18 – Estudantes de Boa Vista do Tupim lendo para a comunidade



Fonte: Acervo Particular

Além do palanque, as escolas organizaram barraquinhas ao redor da praça para expor o trabalho dos estudantes. Também aconteceram outras atividades como:

- ✓ Tenda de narração de histórias para as pessoas da comunidade;
- ✓ Cadastramento de leitores na Biblioteca Municipal para empréstimos de livros;
- ✓ Publicação de uma Revista com artigos de educadores da rede, sobre a formação leitora;
- ✓ Lançamento de um DVD com indicações literárias realizadas por pais, professores, alunos, dirigentes escolares e funcionários.
- ✓ Apresentações de teatro do grupo Arte Cidadã, do Município de Boa Vista do Tupim.
- ✓ *Stand* de vendas de livros;
- ✓ Seminário Intermunicipal de Leitura, destinado aos professores e coordenadores pedagógicos da região, interessados em discutir as práticas de fomento à formação de leitores. Neste seminário, os educadores de Boa Vista do Tupim realizaram relatos de experiência e destacaram a realização dos Projetos Institucionais de Leitura.

A mobilização da comunidade em torno das atividades do Dia pela Leitura era impressionante. A praça da cidade estava completamente tomada pelos alunos e a programação no palanque era intensa. Crianças de todas as idades liam histórias e recitavam poesias. O Dia pela Leitura me pareceu uma situação emblemática: as crianças tomando o lugar geralmente ocupado pelos políticos em campanhas eleitorais, e compartilhando com a comunidade o que aprenderam na escola.

Neste dia observei as pessoas da comunidade que apreciavam atentamente o que acontecia na praça. Comerciantes, funcionários públicos, vendedores ambulantes tentavam entender o que estava acontecendo e se deixaram tocar pelos encantamentos, ou até mesmo pelos estranhamentos, produzidos naquela situação. Alguns se aproximavam e perguntavam o que estava acontecendo, outros queriam participar ou manuseavam as produções dos estudantes e ouviam as histórias lidas no palanque.

Esta iniciativa certamente provocou deslocamentos no *habitus* daquele grupo social. O Dia L foi mais uma iniciativa dos educadores de Boa Vista do Tupim que ressignificou o modo de conceber o espaço público e o valor atribuído à leitura no contexto social.

A segunda situação que presenciei ao longo da trilha da pesquisa de campo foi o Dia E, também uma abreviação, só que para Dia da Educação. O Dia E é uma das atividades da Campanha Chapada pela Educação⁴⁰, realizada desde 2004, primeiro ano de campanha eleitoral vivenciada pelo Projeto Chapada.

O último Dia E⁴¹, em Boa Vista do Tupim, foi realizado no dia 14 de setembro de 2012 e deu origem ao Documento Final (ANEXO 1) com a sistematização das propostas para a próxima gestão, consideradas prioritárias para melhoria da qualidade da educação no município. A leitura do referido documento revela o quanto o seu conteúdo se distancia dos discursos eleitoreiros, porque sintetiza as necessidades reais e possíveis de uma comunidade, que foram definidas no espaço público, pelas pessoas interessadas na educação como um bem público

Em Boa Vista do Tupim o evento foi coordenado pela professora Cybele Amado e transcorreu tranquilamente, como em todos os outros municípios, porque uma das regras, definidas desde o Lançamento da Campanha, assegura que ninguém poderia se queixar do que não foi realizado ou do que não está bom. Só estava autorizado a se manifestar quem tivesse propostas a apresentar. Os candidatos também não podiam, em hipótese alguma, utilizar aquele espaço para discursos. Todos acataram as regras determinadas e isso foi realmente surpreendente.

Foto 19 – Cybele Amado coordenando o Dia E de Boa Vista do Tupim



Fonte: Acervo Particular

⁴⁰ Os objetivos e etapas da Campanha Chapada pela Educação já foram apresentados no Capítulo 4.

⁴¹ O DIA E acontece a cada quatro anos, sempre no segundo semestre do ano eleitoral em que são eleitos prefeitos e vereadores.

Foto 20 – Comunidade presente no Dia E de Boa Vista do Tupim



Fonte: Acervo Particular

Foto 21 – Estudantes apresentando suas propostas no Dia E



Fonte: Acervo Particular

Esta ação pode ser compreendida como uma situação emblemática na luta pela requalificação da ordem política na região da Chapada Diamantina, fortemente marcada por uma lógica coronelista. Se, por um lado, não há como garantir a superação dessa lógica em sua plenitude, por outro lado, a reunião de candidatos à Câmara de Vereadores e à Prefeitura, para que assumam compromissos públicos com a sociedade, pode ser visto como um deslocamento no *habitus*, no sentido de construir outra lógica para a política local.

Essa iniciativa possui uma dimensão simbólica que é, em si, importante, pois procura mostrar a todos, sociedade civil e governantes, o fundamento da ação política como uma negociação, que estabelece metas e responsabilidades, o que não significa, no entanto, a obtenção de resultados em todos os aspectos levantados. Tomar conhecimento do que a comunidade deseja para a educação do município é uma conquista imensa do Projeto Chapada.

5.2.2 Observação participante da reunião de avaliação dos resultados de leitura e produção textual

A primeira situação que acompanhei como pesquisadora foi uma reunião de avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos do 5º ano, realizada com a Professora Maria Aparecida da Silveira, uma das Coordenadoras Pedagógicas do ICEP no ano de 2012, o Secretário de Educação e a Equipe Técnica da Secretaria de Educação.

A razão pela qual esta reunião foi agendada foi o resultado preliminar, divulgado pelo INEP, em 04 de abril de 2012, da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil, realizada em outubro de 2011. Identificou-se uma queda significativa no rendimento dos alunos do 5º ano, de acordo com a Tabela 6, o que representaria, conseqüentemente, uma drástica diminuição do IDEB do município.

Tabela 6 – Resultados da Prova Brasil entre 2005 e 2011

Boa Vista do Tupim 5º ano	2005	2007	2009	2011
Proficiência em Língua Portuguesa	134,20	187,16	210,82	162,34
Proficiência em Matemática	148,60	206,51	240,78	176,83

Fonte: Inep, Ministério da Educação

Este fato provocou várias reflexões no município e na Rede Chapada, o que resultou, inclusive, na interposição de recurso junto ao INEP/MEC, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, no qual os resultados foram contestados, alegando-se a

“[...] regularidade na progressão do desempenho aferido ao longo destes anos, (...) e os esforços empreendidos pelo município na concretização de ações efetivas com vistas à qualificação do nosso quadro de educadores e à melhoria das aprendizagens dos estudantes que frequentam nossas Escolas.”

Apesar desta defesa, o Secretário de Educação e a Equipe Técnica assumiram o desafio de compreender o que havia acontecido e, na reunião com a Coordenação Pedagógica do ICEP, analisaram minuciosamente os resultados da avaliação interna de Leitura e Produção de Texto, orientada pelo ICEP e realizada pelos profissionais da rede municipal. Destaco um momento da reunião no qual a Coordenadora Pedagógica do ICEP e a Coordenadora do Fundamental I analisam os resultados:

Coordenadora Pedagógica ICEP: Voltando agora aqui para as competências de leitura e de escrita. O que é que temos que preocupa: temos 20% apenas de acerto no estabelecimento de relações e inferências. O rendimento dos alunos cai muito de uma competência para outra: localização de informação explícita está 60%, identificação do assunto 70%, estabelecimento de relação cai para 20%, identificação do fato diferenciado a do comentário do autor cai para 40%. Então, temos aqui uma dificuldade grande justamente naquilo que é a compreensão de textos mais complexos.

Coordenadora Geral do Fundamental I: Eu acho que a questão é mesmo essa, da complexidade dos textos que vão chegando... Como é que se refina esse critério da seleção desses textos, das questões que se propõem, de como que os professores ensinam de fato os meninos a ler, tendo em vista essas habilidades de leitura que precisam ser desenvolvidas. Acho que aí é que tem ainda um problema.

A compreensão de textos mais complexos foi identificada como o principal desafio do município em Língua Portuguesa. Vale destacar o envolvimento de todos na discussão sobre os aspectos pedagógicos e na tomada de decisões acerca dos possíveis caminhos. A responsabilidade pelos resultados e pelas ações futuras não estava depositada em um único ator do processo.

Naquele momento ficou evidente a corresponsabilidade assumida por todos e a disponibilidade em tomar aquele problema como uma possibilidade de aprendizagem. Tanto o ICEP, como o Secretário de Educação e a Equipe Técnica se corresponsabilizaram pela situação apresentada e definiram alguns encaminhamentos. O diálogo que destaco a seguir evidencia essa parceria. O debate gira em torno das reflexões da Coordenadora Pedagógica do ICEP, a partir da observação de uma aula de leitura, realizada em uma das escolas do município, alguns instantes antes da referida reunião de avaliação.

Coordenadora Pedagógica ICEP: A questão que precisamos pensar é: será que a coordenadora, que é uma boa coordenadora, teria

condições de ver os problemas que nós vimos no acompanhamento desta aula de leitura?

Secretário de Educação: É ... Isso é importante, se ela percebeu isso que vocês perceberam. Ela não percebeu o que vocês perceberam?

Coordenadora Pedagógica ICEP: Talvez não da forma como nós percebemos, ela identificava problemas, não exatamente quais os problemas e nem como ajudar o professor.

Secretário de Educação: Mas assim, aqui tem duas questões: Uma é identificar o problema e não saber qual é o problema, a outra é identificar o problema errado. Ela não identificou o problema, supostamente certo, que é o problema que vocês observaram. Quando ela se pronuncia que tem o problema, qual é o problema que ela verificou? Existe o problema, mas ela não sabe qual é o problema?

Coordenadora Pedagógica ICEP: Eu diria que ela não sabe identificar o problema, essa é a questão, porque cada um vê o que suas experiências profissionais já lhe permitem ver. Thaís, como é que podemos ajudar esse coordenador a ver isso?

Coordenadora Geral do Fundamental I: Penso que a ideia é pegar esses materiais que eles estão sistematizando e abrir espaços e tempos dentro de nossos encontros para discutir. Eu estou trabalhando produção de texto, mas eu vou abrir uma hora para trazer o material de uma aula de leitura para discutir, para tematizar, enfim, trazer um pouco desse olhar e contribuições que possam melhorar o trabalho. É um pouco isso do que vocês estão falando e estou tomando nota de outras sugestões que vão aparecendo aqui também.

Coordenadora Pedagógica ICEP: Esse olhar é fundamental. O que é que eu já consigo ver. Muitas vezes o coordenador está tão imbricado com a produção que não consegue ver o que não está bom. Teve uma coisa que elas até comentaram muito, acharam até bom não estarem preparadas para receber a gente. Porque fizeram uma aula que era uma aula planejada, não era uma aula sofisticada, que não fazia parte do cotidiano da escola. Era uma aula, que já estava ali. Elas comentaram isso positivamente. A professora até comentou: “A gente fica com tanto medo de vocês virem e quando vocês vieram e conversaram tudo isso com a gente, a gente acha bom”. E eu então eu disse, é gente, vocês é que nos ajudam quando deixam a gente entrar na sala, porque a gente fica sabendo o que está acontecendo e o que vocês já sabem fazer. Enfim, eu acho que o foco pode ser mesmo a supervisão do trabalho com leitura.

A reflexão em torno dos problemas enfrentados pelos professores se configurava como uma questão a ser enfrentada por toda a cadeia de formação continuada. O foco na sala de aula parecia ser uma determinação fundamental da qualificação das ações formativas.

A dificuldade dos alunos em compreender textos mais complexos se transformou em um desafio para os professores, para os coordenadores pedagógicos que formavam os

professores, para a Coordenadora Geral do Fundamental I, que formava os coordenadores pedagógicos, e para a Coordenadora Pedagógica do ICEP, que formava a equipe técnica. Tudo isso transversalizado pelo olhar atento do Secretário de Educação, que problematizava a situação e legitimava as decisões.

Ao longo da reunião de avaliação também surgiu uma questão específica com os professores do Ciclo I (1º, 2º e 3º anos do Fundamental I) que, de acordo com o relato da Coordenadora Pedagógica do Fundamental I, também demonstravam certa dificuldade com as situações didáticas de leitura de textos mais complexos. Neste ciclo, o investimento maior era na construção do sistema de escrita e menos na compreensão de textos, o que configurava um grave problema.

A partir desta demanda, identifiquei uma possibilidade de verticalizar a investigação acerca dos deslocamentos que ocorrem ao longo do processo experiencial de formação continuada, propondo alguns encontros formativos com professores do Ciclo I de Boa Vista do Tupim.

5.2.3 Observação participante do Grupo Piloto do Ciclo I

Para me aproximar um pouco mais das discussões realizadas no Ciclo I, antes de iniciar os encontros com os professores, decidi observar, no dia 23 de julho de 2012, um dos encontros do Grupo Piloto, uma ação estratégica sugerida pelo ICEP, que consistia em um dispositivo de formação de coordenadores pedagógicos. A Coordenadora Geral do Fundamental I realizou 4 encontros formativos com professores do Ciclo I, com foco na Leitura e Escrita na Alfabetização Inicial, ao longo do primeiro semestre.

Os coordenadores pedagógicos participavam dos encontros e observavam atentamente a atuação da Coordenadora Geral. As estratégias formativas e as reflexões que emergiam das discussões se transformavam, posteriormente, em conteúdo da formação dos próprios coordenadores pedagógicos. Em síntese, a proposta consistia em tomar uma situação formativa como conteúdo de discussão entre os coordenadores pedagógicos, para que estes pudessem seguir qualificando a sua prática profissional junto aos professores pelos quais se responsabilizavam.

Esta ação estratégica já se repetia há alguns anos em Boa Vista do Tupim. No ano de 2012, os critérios para composição do Grupo Piloto de Ciclo I foram os seguintes:

- Professores novos na rede;
- Professores da rede novos no Ciclo I;
- Professores com turmas que apresentam baixo índice de alfabetização inicial;
- Professores de turmas de apoio pedagógico com foco em alfabetização inicial.

No dia em que observei o encontro do Grupo Piloto, pude verificar que havia uma lacuna na discussão acerca das situações didáticas de leitura de textos mais complexos no Ciclo I. Em um determinado momento do encontro, a Coordenadora Geral do Fundamental I solicitou aos professores que relatassem o que eles haviam aprendido a partir do planejamento e da realização das situações didáticas discutidas no Grupo Piloto. Todos os depoimentos versaram sobre as intervenções realizadas no intuito de problematizar as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita. Naquele momento, a discussão sobre a compreensão dos textos ainda não estava presente entre os professores.

Na sequência do encontro, a partir das contribuições de Lerner (2002), a formadora propôs uma reflexão sobre os comportamentos leitores inerentes às situações de leitura de textos com função informativa, muito presentes no planejamento dos professores, principalmente nas áreas de História e Geografia. Além disso, também provocou o debate em torno das condições didáticas e das intervenções que precisariam ser asseguradas para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

A participação dos professores diminuiu significativamente naquele momento. Apenas os coordenadores pedagógicos mais experientes apresentavam suas opiniões e contribuíam com a reflexão acerca do que observavam nas práticas pedagógicas existentes nas escolas.

Diante desta situação, tive a impressão que o silêncio dos professores poderia revelar o distanciamento entre as proposições discutidas naquele momento e o trabalho realizado cotidianamente nas salas de aula, confirmando, desta forma, a hipótese levantada na reunião de avaliação dos resultados, realizada pela Coordenação Pedagógica do ICEP, Secretário de Educação e Equipe Técnica de Boa Vista do Tupim.

O que identifiquei no encontro do Grupo Piloto é fruto da dicotomia gerada a partir do uso dos termos Alfabetização e Letramento⁴², como dois processos distintos, que compõem o processo de aquisição da linguagem escrita.

No Brasil, esta distinção foi incorporada aos discursos educacionais a partir de meados dos anos 80 e pretendia chamar a atenção dos educadores para a necessidade de incorporar, no currículo de Língua Portuguesa, atividades que ampliassem as oportunidades de participação dos estudantes nas diversas práticas sociais de leitura e produção de texto, próprias da cultura escrita.

Entretanto, esta distinção reforçou ainda mais a ideia de que as crianças precisariam primeiro se “alfabetizar”, ou seja, se apropriar do sistema de escrita alfabético, para depois participar de situações de letramento. Por este motivo, as professoras do Grupo Piloto de Boa Vista do Tupim silenciaram diante da discussão sobre as situações didáticas de leitura de textos mais complexos no Ciclo I, como se este ainda não se constituísse como um conteúdo de ensino, visto que os estudantes ainda estavam se “alfabetizando”.

Este silêncio revela que o uso de dois termos para designar o ingresso dos estudantes nas culturas do escrito pressupõe que existam dois objetos de conhecimento, dois processos de aprendizagem e duas maneiras distintas de se ensinar. Decorre desta acepção uma visão fragmentária do processo de alfabetização, porque o sujeito não passa por um e depois pelo outro.

O indivíduo pensa e elabora hipóteses sobre as regularidades do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa das práticas sociais de leitura e escrita. No capítulo anterior, apresentei a cartinha de Murilo para o Papai Noel, e tomo novamente esse exemplo, para ilustrar uma situação em que as regularidades do sistema de escrita e as peculiaridades de uma determinada prática social de produção de texto estão totalmente articuladas.

O silêncio das professoras do Grupo Piloto era produto de um estranhamento diante da provocação da formadora, sobre as possíveis intervenções no contexto das situações de leitura de textos informativos, que tivessem como propósito a reflexão sobre o sistema

⁴²Esta discussão está referendada nas pesquisas de Emília Ferreiro (1985, 1992, 2001, 2006, 2013)

de escrita. A questão que identifiquei naquele momento não era apenas referente à ausência de atividades de leitura de textos mais complexos no Ciclo I, mas relacionava-se também à impossibilidade de compreender, naquele momento, como a reflexão sobre o sistema de escrita se integra às situações didáticas de leitura e produção de texto.

A partir dessas reflexões, retomei com a Coordenadora Geral do Fundamental I a proposta de realizar alguns encontros formativos com professores do Ciclo I de Boa Vista do Tupim e acordamos que o conteúdo dos encontros poderia verticalizar a discussão sobre as situações didáticas de leitura de textos expositivos, com função informativa.

5.3 Terceiro percurso da trilha: imersão no campo de pesquisa como pesquisadora-formadora

A proposta dos Encontros de Formação com os Professores Alfabetizadores de Boa Vista do Tupim teve um duplo propósito. Na condição de formadora, minha intenção era contribuir para o aprofundamento da discussão sobre as oportunidades de aprendizagem da leitura de textos mais complexos, que poderiam ser oferecidas aos estudantes do Ciclo I, tanto para os que já compreendiam as regularidades do sistema de escrita, como para aqueles que ainda não escreviam convencionalmente ou não liam com autonomia. Na condição de pesquisadora, procurei analisar os processos vividos por professores alfabetizadores, em uma situação formativa vinculada ao contexto profissional.

Vislumbrei, naquele momento, a possibilidade de dispor de um instrumento de pesquisa que me permitisse produzir, além dos dados da pesquisa, alguma transformação no campo educacional de Boa Vista do Tupim. Por este motivo, decidi nomeá-lo como Ateliê de Formação, uma alusão ao termo francês *atelier*, derivado do latim *studere*, que pode ser traduzido como a “ânsia de conseguir algo”. Um Ateliê é um espaço no qual as pessoas podem criar e experimentar, manipulando os diversos recursos disponíveis e produzindo suas próprias representações sobre o mundo e sobre as coisas. Um lugar de persistência e de disciplina para fazer e refazer, para desconstruir e reconstruir, para ir e voltar.

Produzir os dados, em parceria com os professores alfabetizadores, me pareceu uma possibilidade interessante para compreender como as experiências impulsionaram os deslocamentos no *habitus* daquele grupo. Assim, a produção do conhecimento sobre o modo como as mudanças ocorrem no campo educacional não seria uma responsabilidade apenas do pesquisador, mas de todo o grupo que se disponibilizou a vivenciar aquela situação.

Para compor o grupo dos Ateliês de Formação convidei, inicialmente, os coordenadores pedagógicos que viveram todo o processo de transformação do campo educacional de Boa Vista do Tupim, desde o período de 2001/2004. Na sequência, solicitei que cada um dos quatro coordenadores pedagógicos indicassem dois professores alfabetizadores, identificados como bons profissionais e com grande disponibilidade para aprender.

O grupo foi formado pelos 4 coordenadores pedagógicos e por 9 professores alfabetizadores, um a mais do que o número sugerido inicialmente, por conta da solicitação da própria professora em participar do grupo. A composição do grupo está detalhada na Tabela 7:

Tabela 7 – Sujeitos da Pesquisa de Campo

Coordenador Pedagógico	Professora	Escola	Série	Tempo de Serviço na Rede Municipal	Formação
Ana Fábria Carneiro dos Santos Matos (Fábria)	Joelma Miranda de Jesus	Magalhães Neto	2º ano	10 anos	Ensino Médio
	Vagna Hungria Fraga Barros	Magalhães Neto	3º ano	18 anos	Graduação em Pedagogia
ClebianaNascimento Leite Pimentel de Sá (Biana)	Elma dos Santos Gomes	Cora Ribeiro	1º ano	9 anos	Licenciatura em Letras
	Maíse de Oliveira Pinho	Cora Ribeiro	1º ano	9 anos	Licenciatura em Letras
Elielma Silva Santos de Oliveira (Elma CP)	Romilda Silva dos Santos de Santana	Abraham Lincolm	2º ano	4 anos	Licenciatura em Letras Especialização em Psicopedagogia
	Dalmária Almeida Ribeiro dos Santos Vilas-Boas	Maria Isaurí	2º ano	9 anos	Graduação em Pedagogia e Licenciatura em História
	Rosimary Santos de Oliveira Freitas (Rose)	Maria Isaurí	1º ano	15 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Didática, Currículo e Avaliação
Dermival Almeida Santos (Val)	Sueide Santos Silva dos Reis	Santo Antônio	Multisseriada2º e 3º anos	9 anos	Graduação em Normal Superior
	Eliana Muniz Correia	Avany Amaral Andrade	3º ano	15 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Planejamento, Didática e Avaliação

Além dos próprios Ateliês de Formação, que teriam como foco central a discussão em torno das situações didáticas de leitura de textos expositivos com função informativa, acordei com os professores e coordenadores pedagógicos alguns procedimentos:

Realização das Situações Didáticas – combinei com os professores que as situações didáticas, planejadas e discutidas nos Ateliês de Formação, seriam realizadas com os estudantes e que as impressões e sentimentos decorrentes destas situações seriam compartilhadas no grupo ou individualmente, através do Diário da Formação.

Diário da Formação – entreguei um caderno a cada um e solicitei que registrassem o que acontecia durante o próprio Ateliê de Formação e, posteriormente, nos momentos em que as discussões realizadas eram retomadas no cotidiano da escola. Insisti que incluíssem no registro os sentimentos e as impressões vivenciados ao longo do processo formativo.

Troca de Cartas – inspirada na carta que havia recebido de Sueide em 2011, convidei os professores a se corresponderem comigo através de cartas. A proposta é que ali eles pudessem narrar com mais detalhes e intimidade a sua trajetória profissional, os anseios e os desejos.

A possibilidade de narrar o próprio processo experiencial fomentou o confronto entre os discursos e as ações concretas, permeado pelos embates entre o conservador e o emergente, entre o singular e o plural. Como afirma Larrosa:

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. (...). Exercita-se no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. (2000, p. 83)

O ato de narrar a própria experiência exigiu coragem e determinação porque comporta, em sua forma, as contradições existentes na atuação de cada indivíduo, seus saberes, suas lacunas e dúvidas que, postas em movimento, evidenciam problemas que, dentro de uma lógica discursiva, não é possível perceber ou identificar. É nessas contradições que podemos nos colocar em movimento de formação, em experiência. De acordo com Josso (2004)

Esse conhecimento de si (...) tenta apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura. (p. 59)

Portanto, a narrativa não se constitui apenas em um registro da história, ao contrário, a “narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). Ao narrar a própria experiência, o sujeito elabora uma hipótese sobre si mesmo, atribuindo sentidos e significados ao que lhe toca e que lhe transforma.

A narrativa, oral ou escrita, se constituiu em um instrumento fecundo para compreender alguns deslocamentos inerentes ao processo experiencial de formação. Isto foi possível porque, ao longo da realização dos Ateliês de Formação, os professores e coordenadores pedagógicos de Boa Vista do Tupim assumiram o desafio de compartilhar impressões e sentimentos diante das atividades propostas.

Na sequência, apresento uma breve síntese da proposta de cada Ateliê de Formação. O planejamento detalhado, os recursos utilizados e a transcrição dos encontros estão disponíveis no CD em anexo.

5.3.1 Ateliê de Formação 01

O primeiro Ateliê de Formação foi realizado nos dias 20 e 21 de agosto e teve uma carga horária maior do que os demais. Inicialmente, apresentei os objetivos da pesquisa e a proposta dos Ateliês de Formação. Na sequência, solicitei que os professores relatassem como ensinavam os alunos a ler textos expositivos e suas impressões sobre o que precisaria ser mantido ou qualificado nas referidas práticas pedagógicas.

Neste momento, compartilhei também com o grupo os objetivos dos Ateliês de Formação, na perspectiva de formação, e solicitei que expressassem suas opiniões sobre a proposta. Os objetivos definidos para os Ateliês de Formação foram os seguintes:

- Refletir sobre a importância das práticas sociais de leitura de textos expositivos, com função informativa, para a construção da competência leitora dos estudantes do Ciclo I;
- Reconhecer os comportamentos leitores específicos das práticas sociais de leitura de textos expositivos e considerá-los como conteúdos de ensino;

- Identificar as condições didáticas e as intervenções docentes que precisam ser asseguradas nas diversas situações didáticas de leitura de texto expositivo;
- Planejar e realizar situações didáticas de leitura de texto expositivo, considerando os propósitos sociais da prática social em questão e as problematizações interessantes para guiar as leituras em contexto de estudo.

Em seguida, propus uma reflexão acerca dos comportamentos leitores inerentes às práticas sociais de leitura de textos expositivos, a partir da análise de situações didáticas apresentadas em um dos vídeos do Projeto Entorno, sobre a leitura de textos informativos, produzido pela Fundação Victor Civita.

Logo após a discussão coletiva, os professores e coordenadores pedagógicos realizaram o estudo do texto “Leitura Exploratória para Localizar Informação Específica⁴³ e analisaram como a reflexão sobre o sistema de escrita se articula às situações didáticas de leitura em contextos de estudo. Ao longo desse estudo, percebi a dificuldade das professoras em realizar alguns procedimentos que favoreceriam a compreensão do texto. Apesar de o grupo ser formado, em sua maioria, por professoras que já tinham uma trajetória acadêmica, identifiquei lacunas sobre o próprio objeto de ensino a ser ensinado, ou seja, sobre os comportamentos leitores próprios de quem estuda um texto para compreender.

Apesar disto, propus a análise da sequência didática “Ler para estudar aves em extinção no Brasil”, publicada no site da Revista Nova Escola, com o propósito de identificar as condições didáticas que precisariam ser asseguradas para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes do Ciclo I. A partir desta discussão, solicitei que os professores, em parceria com os coordenadores pedagógicos, iniciassem o planejamento de uma aula de leitura de textos expositivos. Disponibilizei diversos livros enciclopédicos e circulei pelos grupos, observando as questões que emergiam diante das decisões que precisavam tomar e colaborando com questionamentos e sugestões.

Por fim, combinei com o grupo a realização da situação didática de leitura de textos expositivos planejada no encontro. Os coordenadores pedagógicos seguiram apoiando a finalização do planejamento da aula e alguns me encaminharam as propostas, solicitando devolutivas.

⁴³ Extraído de Propuestas para el aula, Buenos Aires (EGB1 Lengua-Proposta número3). Tradução livre.

5.3.2 Ateliê de Formação 02

O segundo Ateliê de Formação foi realizado no dia 18 de setembro. O município teve dificuldades em garantir substitutos para os professores e, por este motivo, acordamos que o encontro seria de apenas 8h. Entretanto, isto não prejudicou o andamento da pesquisa de campo, porque as professoras e os coordenadores pedagógicos se mantinham comprometidos e animados com a proposta.

Entre o ateliê anterior e este, troquei algumas cartas com os professores, algumas encaminhadas por e-mail, outras enviadas por portadores. Nestas correspondências foram recorrentes os comentários sobre o fato de terem sido identificadas pelo grupo como boas professoras. Nessa indicação parecia haver um componente importante, que foi identificado pelo reconhecimento de um trabalho, mas ainda não estava claro o que caracterizava, nesse contexto, ser um “bom professor”. Por este motivo, iniciei o encontro solicitando às professoras que respondessem as seguintes questões:

- Você se considera uma boa professora? Justifique
 - ✓ Se sim, o que faz de você uma boa professora?
 - ✓ Se não, o que você precisaria ser/aprender para se tornar uma boa professora?
- As mudanças da sua prática docente dependem ou dependeram apenas de você? Justifique.
- O que você destaca no seu processo formativo que influenciou e/ou determinou a construção da sua competência docente?
- Por que é preciso garantir que todos os alunos aprendam a ler e a escrever?

Na sequência, solicitei às professoras que compartilhassem como haviam vivenciado a aula de leitura de textos expositivos, planejada e realizada com os estudantes. Após os relatos, propus o estudo da justificativa da Sequência Didática de Leitura de Texto Expositivo sobre o Descobrimento do Brasil, elaborada pelo CEDAC⁴⁴.

Esta atividade teve um duplo propósito; o primeiro era oferecer ao grupo a possibilidade de vivenciar alguns procedimentos de estudo que favorecem a compreensão do texto, ampliando, deste modo, a reflexão sobre o próprio objeto de conhecimento a ser ensinado. O segundo

⁴⁴ O CEDAC – Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária – é uma OSCIP com sede em São Paulo/SP que elabora e executa projetos de formação de profissionais em educação. Esta Sequência foi elaborada para o Programa Escola que Vale, uma parceria do CEDAC com Fundação Vale.

propósito era apresentar um modelo de atuação que poderia servir de inspiração para o planejamento das aulas de leitura de textos expositivos.

No período da tarde, realizamos uma discussão sobre a estrutura composicional dos textos expositivos, para que os professores pudessem identificar como os diversos autores organizam as informações que pretendem comunicar. Esta reflexão também possibilitou uma compreensão mais aprofundada acerca do objeto de conhecimento a ser ensinado.

Por fim, combinamos que os professores seguiriam planejando as aulas de leitura de textos expositivos, em parceria com os coordenadores pedagógicos. Desta vez, acordamos que o objetivo central da situação didática seria a análise das informações principais do texto e a definição de títulos para cada um dos parágrafos do texto selecionado.

5.3.3 Ateliê de Formação 03

O terceiro e último Ateliê de Formação estava agendado para o mês de outubro, a fim de garantir que os professores tivessem tempo hábil de incorporar em suas práticas pedagógicas as discussões realizadas no encontro. Entretanto, a efervescência da campanha eleitoral impediu que isto acontecesse.

Além disso, a eleição do candidato adversário ao grupo político que estava no poder há 16 anos, também afetou o cotidiano do município. Por este motivo, só foi possível realizar o terceiro Ateliê de Formação no dia 5 de dezembro.

No início do encontro, reservei um momento para que os professores e coordenadores pedagógicos pudessem falar um pouco sobre como as mudanças políticas estavam impactando cada um deles, e quais seriam as expectativas para o ano seguinte.

Em seguida, as professoras relataram as situações vivenciadas durante a realização das aulas de leitura de textos expositivos e destacaram os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas. Depois, realizamos uma leitura compartilhada das primeiras atividades da Sequência Didática de Leitura de Texto Expositivo sobre o Descobrimento do Brasil, com o propósito de identificar a progressiva complexidade dos textos selecionados e as intervenções previstas pela professora para apoiar os alunos na compreensão dos mesmos.

Ao longo desta leitura emergiu um debate intenso sobre as finalidades do trabalho com a leitura dos textos expositivos. O depoimento de Dermival, coordenador pedagógico, traduz um pouco a percepção do grupo:

Dermival: Quando nós pensamos em fazer uma sequência de história, de geografia, até que nós pensamos dessa forma, mas quando é em língua portuguesa, nós não pensamos sobre isso. Se a sequência é de língua, não é para ensinar os conteúdos do texto, é para ensinar comportamentos leitores, é para ensinar língua portuguesa.

Naquele momento, ficou evidente que a aprendizagem dos aspectos mais instrumentais da língua estava se sobrepondo à própria compreensão do texto. A intencionalidade das aulas de leitura, realizadas pelos professores, se encerrava na aprendizagem de determinados procedimentos de leitura, e não na compreensão do que o autor teria a dizer a partir de seu texto.

Apesar das incertezas em relação à continuidade das ações formativas no município, esta discussão se configurou como um conteúdo que merecia aprofundamento no ano seguinte. Ressaltei que, antes de formar leitores, estávamos educando pessoas e que conhecer o conhecimento construído pelas gerações passadas era imprescindível para a formação dos indivíduos. Apesar da dívida social que temos com os estudantes que ficam *pelo meio do caminho*, não podemos transformar a apropriação do sistema de escrita e de determinados procedimentos de leitura como nossa única finalidade.

5.4 Quarto percurso da trilha: o diálogo com os profissionais de Boa Vista do Tupim

Ao longo dos Ateliês de Formação, identifiquei a necessidade de verticalizar a reflexão sobre alguns aspectos que considere fundamentais nas mudanças engendradas no campo educacional de Boa Vista do Tupim. Por este motivo, propus o quarto e último percurso da trilha da pesquisa de campo, no qual utilizei a entrevista coletiva como instrumento de pesquisa.

Esta opção potencializou a interação entre os sujeitos da pesquisa porque fomentou o confronto entre as diferentes opiniões sobre a pluralidade e heterogeneidade de situações vividas pelos sujeitos ao longo do processo formativo. Nos dias 05 e 06 de dezembro propus um encontro com quatro grupos distintos:

- Secretário de Educação e Diretor Pedagógico
- Equipe Técnica Municipal: Coordenadora Geral do Fundamental I e Coordenadora Geral da Educação Infantil
- Coordenadores Pedagógicos que participaram dos Ateliês de Formação
- Professores que participaram dos Ateliês de Formação

Interessava-me investigar, neste momento, de forma mais detalhada, como as múltiplas experiências dos profissionais de Boa Vista do Tupim se relacionavam entre si. Para tanto, propus a cada grupo uma reflexão sobre as diferentes escalas do campo educacional e utilizei como metáfora a Matrioska, um brinquedo tradicional da Rússia, constituída por uma série de bonecas encaixadas umas dentro das outras, feitas geralmente de madeira.

A Matrioska representa a fertilidade da mulher, com a sua possibilidade de gerar outras vidas. Além disso, também simboliza o fato de que somos constituídos pelos outros que nos habitam, ou seja, não somos seres únicos e soberanos, mas o produto de diversas experiências em diferentes contextos.

Figura 8 – Matrioska



Fonte: <http://chegueiaomundo.com.br/wp-content/uploads/2014/02/matrioska.jpg>

Assim, apresentei a Matrioska para cada grupo, falei de sua origem e de seus significados e propus uma inversão. Isto porque, geralmente em um plano de escalas, o professor é sempre

considerado o microcosmo. A escola, a rede de ensino e o sistema público constituem as dimensões mais amplas da rede de relações que constituem as práticas educativas.

No diálogo com os profissionais de Boa Vista do Tupim, propus considerar o professor como a totalidade desse processo, representada pela boneca maior, que se constitui a partir de todas as outras. Minha intenção era saber as impressões de cada grupo, acerca do modo como as outras escalas influenciaram os deslocamentos, que geraram as transformações no campo educacional.

As perguntas que dispararam os diálogos com os profissionais de Boa Vista do Tupim foram as seguintes:



Como os professores conseguiram qualificar as práticas educativas e com isto ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes?



O contexto escolar influenciou as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores? Quais foram essas influências e como elas aconteceram?



As ações implementadas pela secretaria de educação influenciaram as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores? Quais foram essas influências e como elas aconteceram?



A parceria de Boa Vista do Tupim com o Projeto Chapada influenciou as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores? Quais foram essas influências e como elas aconteceram?



As mudanças ocorridas no sistema de ensino, de uma forma geral, influenciaram as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores? Quais foram essas influências e como elas aconteceram?

A realização destes diálogos, após a imersão no campo de pesquisa, e principalmente depois dos Ateliês de Formação, fomentou a interlocução entre os componentes de cada grupo. As representações acerca do processo experiencial de implantação da política pública de formação continuada em Boa Vista do Tupim vieram à tona e revelaram convergências e divergências interessantes para o escopo desta pesquisa.

Tomarei emprestado novamente, para formular algumas considerações, partes da “Carta de Sueide” a mim endereçada durante a imersão no campo de pesquisa.

Logo no início, Sueide revelou a dificuldade de construção de uma educação escolar em um contexto histórico geográfico adverso. No entanto, ela não abandonou a possibilidade dessa realização uma vez que, ela mesma, primeiro como estudante e depois como professora, é uma expressão dessa possibilidade.

As dificuldades de educar as crianças em um contexto adverso são compensadas por seu comprometimento profissional diante dos estudantes e pela responsabilidade social que ela assume diante do contexto no qual está inserida. Esses dois aspectos, ligados à intencionalidade de formar indivíduos para que possam romper com a situação de pobreza e miséria do local, mostram que é possível realizar o trabalho, e não há por que adotar uma posição resignada diante das dificuldades e desafios, muitas vezes enormes, que se apresentam.

Um terceiro aspecto importante da carta é a referência à globalização, que possui dois elementos importantes a serem ressaltados: o progresso tecnológico, que permite maior acesso

à informação àqueles que desejam aprender com o “outro”; e a consequente aproximação virtual dos lugares, que permite a ampliação das referências teóricas e desafia as práticas vigentes.

Para finalizar as referências à carta, é de fundamental importância ressaltar a postura de Sueide em reconhecer que só é possível ensinar aquilo que se sabe, mas que nunca conhecemos de forma completa, ou definitiva, o objeto de nosso ensino, tampouco as estratégias que utilizamos para que os outros o aprendam.

As mudanças, no entanto, não podem ser atribuídas às vontades e possibilidades de cada indivíduo em particular. É necessária a criação de políticas de formação que levem em conta o movimento do mundo, na discussão dos conteúdos e abordagens da educação escolar, em relação às particularidades que emergem em cada contexto específico.

Neste sentido, mesmo que respondidas as questões propostas pela Matrioska, cada uma delas permanece como um desafio para aqueles que querem operar transformações na educação escolar.

As mudanças ocorridas no campo educacional de Boa Vista do Tupim impactaram, sobremaneira, não apenas o modo de ser professor daqueles profissionais, mas principalmente o seu modo de ser e de viver. As transcrições dos diálogos com os profissionais de Boa Vista do Tupim estão disponíveis no CD.

6 AS LIÇÕES APREENDIDAS AO LONGO DA TRILHA

A diversidade de estratégias utilizadas durante a pesquisa de campo possibilitou a compreensão de diferentes aspectos que foram fundamentais para as mudanças engendradas em Boa Vista do Tupim, a partir da sua integração com o Projeto Chapada.

Neste capítulo, apresento as lições apreendidas ao longo da trilha da pesquisa, algumas situadas em uma dimensão mais ampla e outras em uma dimensão mais específica.

6.1 O patrimônio disposicional dos indivíduos a serviço das transformações

Uma questão sempre me acompanhou durante toda a trilha que compôs essa pesquisa. Entre os 12 municípios que iniciaram o Projeto Chapada em 2000, apenas alguns tiveram resultados tão surpreendentes como os de Boa Vista do Tupim. O que havia de diferente em Boa Vista do Tupim? A resposta para essa pergunta começou a ser respondida na primeira imersão que fiz no campo, ainda como formadora externa do ICEP, mas foi confirmada posteriormente, principalmente nos diálogos que realizei tomando a Matrioska como referência.

O patrimônio individual de disposições dos educadores de Boa Vista do Tupim foi fundamental neste processo e não há como ignorá-lo. As ações propostas no âmbito do Projeto Chapada se constituíram como forças externas que impulsionaram os deslocamentos no campo educacional. No entanto, tão importante quanto isto, foi a pluralidade interna de disposições dos educadores de Boa Vista do Tupim, envolvidos diretamente nas transformações que asseguraram melhores condições de aprendizagem para os que antes ficavam *pelo meio do caminho*.

Uma variação intra-individual que gostaria de destacar é o desejo de mudança dos educadores, ao menos do grupo que liderou a implantação das primeiras ações formativas. As disposições destes indivíduos estavam fortemente associadas ao que Lahire (2005) nomeia como apetência.

Uma coisa que foi imprescindível que era a vontade que as coisas dessem certo, as dificuldades eram superadas com a força de vontade: “Não, tem que dar certo, nós temos que mudar essa realidade, nós precisamos fazer algo em

prol desse município.” E a equipe era muito dedicada. (Vespasiano Pimentel de Sá – Secretário de Educação)

Só uma coisa que eu acho que deve ficar registrado é que naquele primeiro momento nós queríamos muito que as coisas dessem certo. Nós estudávamos muito, nós procurávamos muito assim, era um grupo muito coeso, porque nós queríamos que as coisas dessem certo. (Fernando Oliveira Nascimento – Diretor Pedagógico)

Num determinado momento a gente se comprometeu tanto em fazer. Fomos vendo os resultados. A gente quis tanto. Teve um grupo que se animava muito e que partilhava muito isso, que queria muito isso. E fomos agregando outras pessoas, outros coordenadores. Tinha diretores que participavam disso. Os professores também. Eu acho que a gente sustentou muito isso. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas – Coordenadora Geral do Ensino Fundamental I)

Os depoimentos de Vespasiano, Fernando e Thaís revelam que a forma como as ações do Projeto Chapada foram integradas ao campo educacional de Boa Vista do Tupim foi também determinada pelo patrimônio disposicional dos profissionais do município que lideraram esse processo. O que diferencia Boa Vista do Tupim dos outros municípios é o produto da interação entre as forças externas do Projeto Chapada e as forças internas do grupo de educadores, que tomou para si a tarefa de fazer alguma coisa pelos que ficavam *pelo meio do caminho*.

Assim, não é possível afirmar que foi um ou outro, mas a forma como a exterioridade objetiva do Projeto Chapada e a interioridade subjetiva dos educadores de Boa Vista do Tupim se relacionaram, provocando os deslocamentos no campo educacional.

Portanto, esta relação pode ser considerada como duas faces de uma mesma moeda. Boa Vista do Tupim não foi o único ente a sofrer influências de forças externas. O contrário também aconteceu. A forma como os sujeitos exteriorizaram a sua interioridade também impactou o Projeto Chapada, que se constitui de um determinado modo porque os educadores de Boa Vista do Tupim, e de todos os outros municípios parceiros, também atuaram sobre ele.

Os deslocamentos são sempre desconfortáveis, independente de resultados positivos ou negativos. De certa forma, isso explica o fato de que nem sempre a participação dos educadores de Boa Vista do Tupim se deu de forma crítica ou participativa. Ao contrário, alguns depoimentos indicaram que o grupo era extremamente tímido. Destaco, a seguir, a interpretação de Vespasiano a respeito:

Eu acredito que a timidez era decorrente de dois fatores, um, tem pessoas que são tímidos de natureza e outro, quando você está em público, quando você está com um grupo de pessoas, você se sente intimidado se você não tiver conhecimento determinado, se não tiver experiência, então assim, você fala algo e você sabe que o outro vai olhar. Esse grupo tinha assim, uma certa timidez que foi sendo mudada ao longo do percurso, foi sendo mudada, mas tinha muito isso. (Vespasiano Pimentel de Sá – Secretário de Educação)

A timidez de alguns educadores de Boa Vista do Tupim era uma variação intra-individual que mobilizava os formadores externos do Projeto Chapada. No caso da Professora Cândida, por exemplo, ocupar-se desta situação se constituiu em uma experiência que lhe ajudou a ressignificar a sua própria percepção sobre os sujeitos envolvidos no processo:

Me queixava porque eles não falavam. (...) O caso de Aida ilustra essa situação. Era uma coordenadora que passava 16 horas na sala MUDA. Eu nunca ouvia a voz de Aida, ainda que fosse super aplicada. Estava sempre atenta, anotava tudo, mas não falava. Em um dos acompanhamentos soube que ela era líder comunitária e tinha um lugar super importante juntos aos moradores da sua localidade e que fazia discursos públicos. Chamei Aida para uma conversa e combinamos que ela sentaria sempre perto de mim e que sempre que ela falasse eu apresentaria ao grupo os seus comentários para que todos escutassem e assim o fiz. Coloquei Aida num grupo com pessoas do município que valorizavam mais ela e pedimos ajuda para algumas pessoas dentro do grupo para apoiá-la. Montei grupos fixos de trabalho misturados quando não era necessário trabalhos pelos municípios e nessas situações Aida e vários outros foram sendo valorizados e se sentindo melhores com eles, se encorajando e descobrindo suas potencialidades. (Maria Cândida Fontes Mello de Muzzio, Formadora Externa do Projeto Chapada)

A descoberta de que Aida poderia ter uma participação mais ativa, mobilizou a Professora Cândida a provocar deslocamentos no espaço formativo, reposicionando-a no intuito de garantir maior exposição. Podemos, então, afirmar que a interioridade subjetiva depende sempre da relação que se estabelece entre os sujeitos da ação e que é possível provocar mudanças, cujo resultado é sempre o movimento do indivíduo e do seu grupo. Essa possibilidade nos faz compreender o processo formativo como um *campo* de lutas, no qual os sujeitos se enfrentam, conservando ou transformando o estado das coisas.

O relato da Professora Cândida mostra que a exterioridade atua sobre a interioridade do mesmo modo que a interioridade atua sobre a exterioridade. Isso redefine caminhos e confere ao processo formativo o seu caráter experiencial, no qual todos se formam e se transformam. A exposição é uma condição para que o indivíduo se constitua como sujeito da experiência, assumindo toda vulnerabilidade e risco de cada situação vivida.

A condição do risco e da vulnerabilidade define a formação como uma relação entre sujeitos, uma dinâmica inter e intra-subjetiva, na qual os sujeitos se expõem e definem rotas que são permanentemente reorganizadas, em função dos objetivos perseguidos. Há uma aposta na possibilidade de mudança, que não deve se confundir com uma aventura. Na aposta, é possível estar aberto ao novo, mas não se perde o foco central da ação. Na aventura, esse acontecimento imprevisto, no qual se conta permanentemente com o acaso e com a sorte, a ação está de tal forma aberta que não é possível antecipá-la.

Dessa forma, as ações formativas, compreendidas como um processo experiencial, não se confundem com uma aventura, na qual os indivíduos se lançavam, sem clareza de onde se pretendia chegar, na expectativa de uma proeza extraordinária. A história narrada pelos educadores mostra que a integração de Boa Vista do Tupim ao Projeto Chapada se constituiu em uma trilha com propósitos, ancoragens e percursos previstos, apesar da vulnerabilidade a qual estariam submetidos os seus integrantes.

Desta forma, reitero a influência do patrimônio disposicional dos indivíduos no processo formativo que impulsionou as mudanças no campo educacional de Boa Vista do Tupim. A forte apetência em alcançar melhores resultados para os estudantes foi tão importante quanto a timidez do grupo no espaço formativo. O patrimônio disposicional, cuja apetência e timidez se constituem como alguns de seus elementos, se configurou como um motor interno que assegurou aos educadores de Boa Vista do Tupim a possibilidade de viver a situação formativa como uma experiência.

O que pretendo pôr em evidência é que as mudanças ocorridas em Boa Vista do Tupim não se reduziram ao coletivo de uma forma ampla e geral, mas foram produzidas também nos “traços mais singulares de cada indivíduo” (LAHIRE, 2005, p.36). A indeterminação do comportamento individual dos sujeitos envolvidos no campo educacional impede um retrato caricatural do grupo. Por isso, é impossível dizer que a equipe de profissionais de Boa Vista do Tupim possuía características mais virtuosas do que os grupos dos outros municípios.

Os educadores de Boa Vista do Tupim eram pessoas comuns, com potencialidades e limitações. O mesmo se pode dizer dos profissionais contratados pelo Projeto Chapada para fazer a formação externa. O que, em minha opinião, de fato, potencializou a mudança foi a forma como a luta entre as forças internas e externas se estabeleceu no campo educacional.

Os sentidos e significados atribuídos por cada profissional e por todos eles juntos, ao que lhes acontecia ao longo do processo formativo, impactaram significativamente as mudanças no campo educacional. Sem essas pessoas o Projeto Chapada não teria o impacto que teve em Boa Vista do Tupim, e sem ele essas pessoas também não teriam se transformado da mesma maneira.

O reconhecimento de que os educadores de Boa Vista do Tupim eram pessoas comuns não significa que este grupo não se diferenciava na forma como se envolveu com o desafio de desnaturalizar o fracasso escolar. Merece destaque o compromisso dos profissionais de Boa Vista do Tupim diante da ação educativa. Essa postura pode ser compreendida como a responsabilização diante do mundo que, segundo Hanna Arendt, é o que confere aos educadores a autoridade necessária ao desempenho de seu trabalho. Segundo ela,

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (1972, p.239)

A responsabilização do grupo, que liderou a implementação da política pública de formação continuada em Boa Vista do Tupim, foi também o que permitiu uma aposta na mudança, posto que elas são sempre necessárias.

6.2 O Reconhecimento do outro como elemento central das parcerias que compõem a cadeia distributiva de formação continuada

Cada município que compõe o Projeto Chapada institui uma cadeia distributiva de formação, na qual uns se responsabilizam pelos outros, o que resulta na formação continuada de todos os envolvidos, do secretário de educação ao professor. Esta ação estratégica potencializa significativamente a interiorização das ações formativas em cada escola das redes municipais.

Na cadeia distributiva de formação continuada instituída em Boa Vista do Tupim, todas as parcerias foram fundamentais para as transformações no campo educacional. Gostaria de destacar a força da parceria estabelecida entre os coordenadores pedagógicos e os professores,

porque considero que esta aproximação ampliou significativamente as possibilidades de inovação pedagógica nas escolas do município.

A institucionalização desta parceria foi fundamental para que a formação continuada se constituísse como um processo experiencial para todos os sujeitos envolvidos, o que implicou a redefinição dos lugares ocupados por cada um e as tensões que este deslocamento gerou no campo educacional. Isto porque, como já discuti no Capítulo 2, o sujeito não é soberano de si mesmo, ele se forma e se trans-forma na interação com seus pares e seu contexto profissional.

Em Boa Vista do Tupim, os coordenadores pedagógicos assumiram a responsabilidade pela formação continuada dos professores, e as ações formativas eram planejadas com o propósito de qualificar as práticas educativas. Para isto, tomavam como ponto de partida as observações de sala de aula, os resultados das aprendizagens dos alunos e as discussões com os professores, durante os encontros de planejamento e estudo.

Os professores que participaram dos Ateliês de Formação apontaram a parceria com o coordenador pedagógico como o aspecto mais relevante nas mudanças engendradas no campo educacional do município, desde a sua integração no Projeto Chapada.

Pesquisadora: Outra bonequinha da Matrioska: o Projeto Chapada!

Romilda: Ah, foi o que mudou a história.

Eliana: Foi assim: chegou o Projeto Chapada, “Ah, como é?” “Ah, vai ter coordenador.” “Gente, vai mudar tudo”.

Pesquisadora: O que foi que mudou?

Eliana: Começando pelos planejamentos, com o coordenador na escola mudou tudo.

Pesquisadora: Antes não existia?

Eliana: É, não existia não. Então, quando falava assim, Projeto Chapada: Que bicho é esse? Vai planejar, vai observar. Ninguém começou a ver com bons olhos não os coordenadores não, poucos mesmo viram como uma coisa boa.

Essa resistência inicial também foi fundamental para o processo formativo dos próprios coordenadores pedagógicos. O desafio de se constituir como tal nesta função, e se aproximar dos professores, gerou uma oportunidade fecunda para aprender modos de funcionamento que possibilitasse a interiorização das discussões realizadas no âmbito dos encontros formativos.

Isto só foi possível porque a institucionalização da cadeia distributiva de formação implicou, necessariamente, a descentralização das ações formativas. Com isto, os coordenadores pedagógicos assumiram como atribuição precípua a formação continuada dos professores. Diante desse desafio, tiveram a oportunidade de experimentar a complexa dinâmica entre o que ele formava e aquilo que lhe formava, portanto um processo experiencial também para os coordenadores pedagógicos.

Isto provocou deslocamentos capazes de trans-formar pessoas e contextos, o que favoreceu de modo significativo, a construção progressiva da autonomia profissional dos educadores de Boa Vista do Tupim. O depoimento de Elma e Maíse, sobre a relação com a coordenadora pedagógica, mostra um pouco deste percurso:

Elma: No início a nossa coordenadora era muito ditadora, essa é a palavra, ela gostava de tudo do jeito dela.

Pesquisadora: No início, há quantos anos atrás?

Elma: Há dez ou nove anos, quando ela começou, ela era do tipo que levava tudo pronto, colocava pra gente fazer e depois cobrava. Dava pra gente engolir, nós tínhamos que engolir, só que aí com o tempo nós fomos reformulando, fomos conversando e foi aí que ela viu que tava errada. Ela disse que foi porque ela queria abraçar o mundo, pediu desculpas e hoje nossa relação é maravilhosa, ela nos ajuda muito mesmo.

Pesquisadora: Que tipo de ajuda?

Maíse: Assim, nós elaboramos projetos, tudo que nós precisamos fazer, ela está lá do nosso lado, nossas angústias, ela está lá para nos ajudar.

Elma: Agora nós já temos uma boa parceria, mas no primeiro ano foi difícil. Até boicotar os planejamentos dela nós já boicotamos. Hoje quando nós lembramos com ela, nós damos risadas porque era muito engraçado, era ela que sentia muita raiva...

Maíse: Agora nós achamos engraçado, mas antes...

Elma: Era tipo assim, ela mandava a gente fazer e nós fazíamos tudo. É, isso daqui. E o que nós fazíamos não tinha valor. Ela mudava e a gente perguntava: “Por que mudou?” e ela respondia: “Não, porque assim ficou melhor” Prevalencia aquilo. Aí agora não, ela foi vendo que nós tínhamos razão e tudo, aí de uns anos pra cá não. Melhorou, agora nós discutimos tudo, está tudo como tinha de ser.

A frase conclusiva de Elma, dizendo que “está tudo como tinha de ser”, parece ser retirada do Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, e me faz lembrar do que Riobaldo, personagem da história, dizia: *“uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias”*.

A aprendizagem fundante desta coordenadora pedagógica, certamente, foi o reconhecimento do outro como um sujeito *de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias* e que, como tal, não se submete passivamente às propostas de inovação que surgem de fora para dentro.

Os coordenadores pedagógicos de Boa Vista do Tupim tiveram o desafio de construir, com os professores, um projeto de inovação pedagógica para que as ações formativas pudessem ter alguma ressonância, isto é, tiveram que se constituir como sujeitos do processo, negociando disposições para crer e disposições para agir. O assujeitamento dos professores dificulta, e talvez até impeça, que as discussões realizadas no âmbito das ações formativas sejam interiorizadas nas práticas pedagógicas. Sem o reconhecimento do outro como um sujeito, a formação continuada não se estabelece como um processo experiencial. Nos depoimentos dos professores de Boa Vista do Tupim, ficou evidente que isto foi mais importante do que o domínio sobre o que se quer ensinar e sobre o como se ensina.

Isto não significa que o conhecimento didático não seja um conteúdo fundamental para a mudança das práticas educativas. Ao contrário, defendo que os professores têm o direito de aprender a ensinar. Portanto, assumir o conhecimento didático como um eixo estruturante da política de formação significa garantir aos professores a apropriação de conhecimentos relacionados ao que se quer ensinar e às formas mais adequadas de se ensinar.

A questão que destaco é que só isso não é suficiente para engendrar mudanças nas práticas educativas. Penso que a disputa de forças que se estabeleceu entre os coordenadores pedagógicos e professores foi o que potencializou os deslocamentos no campo educacional, capazes de gerar as transformações.

Para ilustrar a força da parceria entre coordenadores pedagógicos, destaco os depoimentos de duas professoras que participaram dos Ateliês de Formação:

Romilda: A minha coordenadora quando eu comecei, eu fui... “Ah, eu não sei nada não, você vai ter que me ajudar, eu não sei alfabetizar não, eu não sei como eu vou ensinar para eles fazerem um A, um B, eu não sei não, você vai ter que me ajudar.” Realmente, nós aprendemos juntas e foi como eu já falei, ela trouxe várias reflexões, textos, vídeos e ela acompanhava... Ela passou todo tempo perto de mim e eu falei é perseguição. Aí ela disse “Olha, tudo tem um propósito.” Ela estava me acompanhando de perto para ver como eu estava, qual a ajuda que eu precisa. E assim, quando nós analisávamos alguma coisa que não estava legal ou não tinha alcançado os objetivos, aí ela pressionava mesmo...

Elma: Eles (coordenadores pedagógicos) também foram passando por um processo, porque antes era assim, eles ficavam lá no cantinho da sala, só ficavam lá com o seu caderno, olhando nosso plano e riscando. Hoje não, enquanto eles me acompanham, eles estão lá, também ajudando com a sua aula.

O reconhecimento do outro como um sujeito não foi apenas uma aprendizagem dos coordenadores pedagógicos. Também os professores tiveram que aprender isso. Romilda precisou compreender que a coordenadora pedagógica não estava lhe perseguindo, assim como Elma teve que perceber que “eles” também estavam passando por um processo de aprendizagem.

Por conseguinte, reitero a tese de que a formação continuada precisa ser compreendida como um processo experiencial. Os depoimentos das professoras de Boa Vista do Tupim mostram que o encontro de dois sujeitos, que se reconhecem como tais, é imprescindível quando se pretende deslocamentos no *habitus* no campo educacional. Como afirma Larrosa (2004b, p.161) é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

O entendimento do outro como um sujeito é fundamental para o processo formativo e implica também o reconhecimento dos desafios que o professor vivencia no seu contexto profissional. Os coordenadores pedagógicos de Boa Vista do Tupim aprenderam a se corresponsabilizar pelos problemas que existem na sala de aula e, por isso, ninguém se sentia sozinho.

No dia em que fui ao Beija-Flor para conhecer a Professora Sueide, percebi sua angústia ao relatar que dos 20 alunos da sua classe, três ainda não estavam produzindo uma escrita alfabética⁴⁵. Quando argumentei dizendo que ainda era maio e que ela teria tempo até o final do ano para alfabetizá-los, ela se emocionou e me respondeu que “*eram as crianças que não podiam mais esperar*”.

Em outro momento, no diálogo que estabeleci com o grupo de coordenadores pedagógicos, a partir das bonequinhas da Matrioska, compreendi que Sueide não estava sozinha:

Dermival: Temos nossas individualidades, mas sabemos que temos um objetivo em comum, que é qualificar a educação desses municípios, então ter essa consciência clara, eu acho que faz toda a diferença, que a educação do

⁴⁵ De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, uma criança só consegue produzir uma escrita alfabética quando compreende as regularidades do sistema de escrita alfabético.

município foi confiada em nossas mãos e que temos que dar conta desse trabalho, não pela política partidária, mas pela qualificação da educação das crianças mesmo.

Em Boa Vista do Tupim os coordenadores pedagógicos assumiram um papel central na consolidação da política de formação continuada da rede municipal. O depoimento de Dermival retrata bem o posicionamento do grupo de coordenadores pedagógicos diante do desafio que assumiram na parceria com os seus professores.

O reconhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos nas mudanças ocorridas em Boa Vista do Tupim se constituiu como elemento central das parcerias que alicerçaram a cadeia distributiva de formação continuada no município.

A força da parceria entre Sueide e Dermival, assim como entre todos os outros educadores envolvidos, foi um aspecto que considero fundamental nas mudanças engendradas no campo educacional de Boa Vista do Tupim.

6.3 As brechas no *habitus* ao longo do processo experiencial: possibilidades de transformação

Além dos aspectos relacionados ao patrimônio disposicional dos indivíduos e ao reconhecimento do outro como elemento central das parcerias que compõem a cadeia distributiva de formação continuada, considero relevante discutir também, em uma dimensão mais específica, alguns deslocamentos que provocaram as tensões entre o instituído e o instituinte, principalmente nos Ateliês de Formação.

No Capítulo 5 já apresentei uma síntese dos encontros e o planejamento detalhado está contido no CD que acompanha este trabalho. No entanto, vale retomar aqui que a proposta dos Ateliês de Formação era potencializar mudanças na prática pedagógica dos professores, favorecendo a reflexão em torno dos deslocamentos ocorridos no *habitus* daqueles professores, durante o processo formativo.

Para tanto, as provocações e propostas tinham sempre o objetivo de apoiar o planejamento e a realização de situações didáticas de leitura em contextos de estudo com os estudantes.

O grupo de professoras que participou dos Ateliês de Formação já sabia dizer sobre o quanto era importante diversificar as situações de leitura no Ciclo I, tanto para ampliar as

possibilidades de compreensão leitora, como para instigar a curiosidade dos estudantes sobre o mundo.

Entretanto, o questionamento sobre como cada professora ensinava seus alunos a ler em contextos de estudo suscitou certo constrangimento no grupo. A pergunta já trazia em si uma tensão, porque deixava subentendido que estas situações didáticas eram necessárias e pertinentes na rotina pedagógica das classes de Ciclo I. A questão colocada não era mais sobre a relevância das atividades de leitura, mas sobre o modo como elas poderiam ser realizadas com os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Fundamental I. Após um momento de silêncio, algumas professoras declararam o seguinte:

Elma: Enquanto o menino não está alfabético, aí eu sei trabalhar muito bem com ele, mas quando ele fica alfabético, aí eu já não sei mais trabalhar com ele. Aí já quero passar... Não é Biana? Não é assim? Aí eu fico “Biana, o que eu faço? Já está alfabético.”

Maíse: Eu comparo, assim, por exemplo, as meninas do 4º ano e 5º ano, se elas pegarem os meninos no nível que nós pegamos, pré-silábicos, qualitativo, elas não sabem o que fazer com eles, é como nós duas, Elma e eu, a nossa experiência. Quando os meninos já estão alfabéticos, que já vão passar para essa parte de leitura, com autonomia, aí parece que tem um muro do tamanho do céu para passarmos com aquela criança.

O reconhecimento de que havia uma dificuldade nessa “parte da leitura”, que não se reduzia às situações de leitura em contexto de estudo, evidenciou uma tensão entre o instituído e o instituinte. O “muro do tamanho do céu” ao qual Maíse se referiu, traduzia a sua dificuldade, e de suas colegas, em organizar um trabalho de leitura de textos expositivos no Ciclo I.

As professoras só puderam falar sobre isso como um desafio porque já haviam discutido, com os coordenadores pedagógicos, os prejuízos da fragmentação do ensino da cultura escrita em dois processos distintos⁴⁶, e a relevância social e didática das situações de leitura em contextos de estudo nas séries em que atuavam.

A tensão daquele momento, explicitada através dos olhares e sorrisos constrangidos, se estabeleceu porque as professoras tinham poucos elementos para discutir como as situações didáticas de leitura em contextos de estudo poderiam ser incorporadas ao planejamento, apesar do discurso incorporado acerca da importância do trabalho em questão.

⁴⁶Os equívocos evidenciados nos depoimentos de Elma e Maíse, são decorrentes da fragmentação do ensino da cultura escrita em dois processos distintos, nomeados de Alfabetização e Letramento. Essa questão já foi discutida brevemente no Capítulo 5.

A tensão entre o que se pensa que se “sabe dizer” e o que se “sabe fazer” foi gerada a partir de um problema real e verdadeiro, de algo pulsante do exercício cotidiano dessas professoras, que se deparavam diariamente com o desafio de ensinar os estudantes a ler e a escrever cada vez mais e melhor. Essa ressonância entre uma provocação externa e as demandas do contexto profissional foi responsável pela abertura de uma “brecha” no *habitus* das professoras, provocando uma reflexão em torno da incoerência e da distância entre as disposições para crer e as disposições para agir.

A partir deste cenário, foram realizadas discussões em torno da própria concepção de leitura, dos conteúdos de ensino e das condições didáticas que poderiam ser previstas no planejamento e na execução das situações de leitura em contextos de estudo.

No segundo Ateliê de Formação, reservamos um momento para que as professoras compartilhassem impressões e sentimentos sobre a aula de leitura planejada e realizada com os estudantes. Destaco um trecho desta conversa, na qual as professoras falavam sobre a participação dos estudantes que ainda não compreendiam o sistema de escrita, nas situações de leitura em contexto de estudo. A atividade proposta pelas professoras que participaram desse diálogo colocava o desafio aos estudantes de encontrar, em um conjunto de livros, aqueles que continham as informações que poderiam ampliar a pesquisa sobre o tema pesquisado.

Romilda: Essa foi a minha confusão também. Antes da aula, fiquei me perguntando como essas crianças vão dizer se esses materiais servem ou não, se só sabem ler a imagem? Só vão poder falar da imagem. Se eles não sabem ler, como é que eles vão dizer? Não vejo a hora logo de chegar 10 horas, que já acaba essa aula.

Rosemary: Eu fiquei angustiada mesmo. Eu sai e falei assim: Oh Dalmária, eu não gostei da aula não.

Romilda: Mas aí quando Elma (*coordenadora pedagógica*) falou assim... Você vai emprestar a sua voz, foi aí que caiu a minha ficha.

Dalmária: Porque a minha turma já é alfabética, os meninos já sabem ler. Então, eles falam mesmo.

Romilda: E teve um que eu falei assim.... Eu li, aí pedi para ele dizer o que ele tinha entendido, foi lindo. Ele falou certinho, ele falou direito.

Sueide: Ler é atribuir sentido. Têm alunos que não sabem ler convencionalmente e leem mais do que aqueles que já sabem ler convencionalmente.

Nesse diálogo, as professoras revelaram o que sentiram e o modo como foram reconceitualizando a própria concepção de leitura, durante a realização da atividade planejada. Apesar do discurso incorporado sobre os prejuízos da fragmentação do ensino da cultura escrita em dois processos distintos, nem todas as professoras tinham compreendido o que Sueide sintetizou na sua fala.

Isto indica que os deslocamentos no *habitus* não obedecem uma sequência, ou seja, a relação entre as variações intra-individuais, as disposições para crer e as disposições para agir não possuem entre si uma hierarquia. Por isso, não se pode afirmar que os professores devem primeiramente reconceitualizar o objeto de ensino para depois ensiná-lo. Isto pode acontecer antes, durante ou depois da realização de uma determinada atividade prática.

Os deslocamentos nas disposições para crer ou para agir também não têm hora marcada para acontecer e não dependem exclusivamente da vontade de mudança dos professores. A apetência, como já discutido anteriormente, é um elemento importante no processo formativo. Entretanto, afirmar que os professores só mudam quando querem é depositar mais uma vez sobre eles a responsabilidade pelo fracasso escolar. Os professores não mudam quando querem, eles mudam quando podem, quando eles conseguem encontrar, ao longo do processo experiencial de formação continuada, alternativas para resolver as tensões entre o instituído e o instituinte.

No caso de Romilda, por exemplo, fica explícita a sua angústia diante do desafio de propor uma atividade de leitura para os seus alunos. Isto pode revelar o compromisso e o desejo de mudança dessa professora. Entretanto, até então, esses elementos não tinham sido suficientes para operar uma mudança na sua prática pedagógica.

No momento em que a coordenadora pedagógica fez uma intervenção, aparentemente simples, dizendo algo que já tinha sido discutido exaustivamente no Ateliê de Formação, Romilda conseguiu, finalmente, atribuir algum sentido a esta provocação e interiorizar uma disposição que ainda não pertencia ao seu *habitus*.

Isto foi possível porque Romilda tornou-se uma *experimentadora de si mesma* e, desta forma, conseguiu se trans-formar. Ela se permitiu experienciar a tensão entre as suas próprias disposições para crer e o desafio de incorporar em seu patrimônio disposicional um esquema de ação capaz de gerar uma mudança. Para que Romilda pudesse produzir essa transformação foi preciso orquestrar o prático, o emocional e o intelectual.

Isto significa dizer que a mudança de Romilda não foi apenas prática. Para incorporar uma nova disposição para agir, ela precisou administrar suas emoções e atualizar uma disposição para crer. Romilda não conseguiria fomentar a interação dos estudantes, que ainda não compreendiam o sistema de escrita, com as ideias e/ou informações de um determinado texto, se ela não acreditasse que seus alunos fossem capazes de ler o texto, na acepção defendida por Sueide, de que ler é atribuir sentido. O depoimento de Maíse também mostra isso:

Maíse: Na verdade, nós subestimamos muito as nossas crianças. Eu acho que, pelo fato de não termos o hábito de trabalharmos com outro tipo de texto, nós ficamos com medo de não dá certo... A gente acha que vai ficar ruim. Quando nós vamos para a prática, na primeira aula nunca dá certo. E eu fico muito inquieta com tudo que é novidade, na verdade, a mudança nos deixa inquietas, pelo menos eu. Vai fazendo, na primeira não deu certo, não ficou bom como a gente queria. Eu acho que nós sempre queremos perfeição, nós buscamos o máximo de perfeição, aí na primeira não ficou do jeito que nós achávamos que deveria ser, vamos fazer de novo até que nós chegamos: “Não, agora está bom, os meninos participaram, está indo legal.” Nós subestimamos as crianças, não é verdade? Nós achamos que não vão conseguir. No começo nós achamos que é muito difícil para eles, mas os meninos dão de 10 a 0 na gente.

Maíse revela que o cotidiano da sala de aula é um espaço fecundo para a formação e a transformação dos professores, ainda que não seja o único, como já discuti no Capítulo 2. A honestidade diante do que se sente e do que se pensa, a ansiedade em fazer o melhor possível e a coragem em realizar aquilo de que ainda não se tem certeza, também revelam as “brechas” no *habitus* de cada professor.

O caso de Romilda e o depoimento de Maíse mostram que não há como negar a tese de que a trans-formação só se estabelece quando a formação continuada é compreendida como um processo experiencial. Mostram, ainda, que as “brechas” no *habitus* de cada professor e de uma coletividade se constituem como ingredientes desse processo.

6.4 A mudança no modo de conceber e de realizar as ações formativas

O quarto aspecto que considero fundamental nas trans-formações ocorridas no campo educacional de Boa Vista do Tupim refere-se à significativa mudança no modo de conceber e de realizar as ações formativas.

Vale destacar que, na cadeia distributiva, atuam como formadores os coordenadores pedagógicos, a equipe técnica municipal e os formadores externos do Projeto Chapada. Todos eles redefiniram seus papéis e atribuições diante das tensões do campo educacional.

O formador deixou de ser o especialista em uma determinada área, que expõe tudo o que sabe para um grupo de educadores, que supostamente não sabe nada. O estudo de textos teóricos e a análise de situações didáticas também deixaram de ser suficientes para formar os professores. Afinal, como já afirmei anteriormente, o que está em jogo é a formação de sujeitos, que são também professores.

O que mudou em Boa Vista do Tupim, e nos demais municípios parceiros do Projeto Chapada, não foram os recursos utilizados para fazer a formação continuada, até porque eles são fundamentais para a reflexão sobre as práticas educativas cristalizadas no contexto escolar. O que mudou significativamente foi o modo de conceber e de realizar as ações formativas.

O legal de tudo assim, dessa formação é que é um trabalho que complementa, são pessoas que vem, nos apoiam, nos deixam, vão embora... Mas o legal é que nos marcam, deixam marcas que vão ficar eternamente e nós crescemos profissionalmente. (Dermival Almeida Santos – Coordenador Pedagógico)

O relato de Dermival mostra que a formação continuada é compreendida pelos sujeitos como uma experiência, na qual aquilo que é discutido nos encontros formativos ressoam nas práticas profissionais porque deixam marcas. Isto acontece porque os formadores aprenderam a atuar nas “brechas” no *habitus* de cada sujeito ou de seu grupo.

Isto não significa que o formador passou a ter domínio sobre a aprendizagem dos indivíduos, de tal modo que se poderia determinar quando e de que forma os professores se formam ou se trans-formam. O formador não tem controle sobre os resultados da sua ação, mas ele pode atuar nas “brechas” no *habitus* e provocar os deslocamentos necessários à mudança. Isto implica a articulação da ação formativa às demandas do contexto profissional dos educadores, sejam elas reconhecidas pelos sujeitos ou não.

Sueide: Não adianta eu fazer uma coisa porque Val (coordenador pedagógico) mandou, eu tenho que entender porque eu estou fazendo aquilo, porque ele tem que fazer com que eu construa aquele conhecimento.

O depoimento de Sueide mostra que os professores não são meros executores que incorporam as mudanças definidas por outrem. Para interiorizar a exterioridade que se apresenta nas

discussões com o coordenador pedagógico, ela reconhece a necessidade de colocar em disputa as crenças e esquemas de ação que compõem o seu patrimônio disposicional para poder “entender porque está fazendo aquilo”.

Sueide também destaca, nessas poucas palavras, a resignificação do papel do formador. Quando afirma que Dermival, seu coordenador pedagógico, “tem que” fazer com que ela construa aquele conhecimento, não significa que a sua aprendizagem depende do formador, mas que ele tem um papel fundamental na sua trans-formação.

O depoimento do próprio Dermival, sobre o seu processo formativo, também mostra a redefinição do modo de conceber e de realizar as ações formativas:

Dermival: Às vezes, equivocadamente, nós pensamos que formação, somos nós sentados aqui, discutindo, um grupo de pessoas reunidas, discutindo, lendo, estudando textos, vendo vídeos. Mas a formação vai muito além disso, é quando temos criações ou mecanismos que nos ajudem a avançar, na nossa própria formação. Tendo alguém que vai olhar aquilo que estamos fazendo, que vai ver como é que fazemos e depois vai nos ajudar a melhorar e qualificar nossa própria ação. Com alguém ali perto de nós, eu acho que nos ajuda a perceber coisas que às vezes não se percebe.

A expectativa que Sueide tem sobre a relação profissional que estabelece com Dermival é a mesma que ele tem dos seus parceiros. As demandas e conteúdos se diferenciam em alguns momentos, porque cada um ocupa uma determinada posição na cadeia distributiva, mas o modo de conceber a formação continuada é o mesmo, ou seja, como um processo experiencial.

A concepção explicitada nos depoimentos de Sueide e Dermival salienta que a formação é uma “viagem interior de autodescobrimento, de autodeterminação e de auto-realização.” (LARROSA, 2005, p.51). No entanto, “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa” (DEWEY,1971, p.31), mas nas relações que cada um estabelece com as outras pessoas e com o seu contexto profissional. Desta forma, a formação continuada não pode se restringir à transmissão de conhecimento pedagógico porque, como afirma Imbernón,

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (2011b, p. 15)

Transcender o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática não significa abandonar as discussões e pesquisas realizadas no meio educacional. Ao contrário,

elas são fundamentais para a redefinição de propostas educativas, porque ancoram as mudanças no contexto profissional. O que sinaliza Imbernón é que a formação não é só isso.

Esta provocação teve ressonância para esta pesquisa porque conviver com a mudança e com a incerteza foi uma aprendizagem impressionante dos educadores de Boa Vista do Tupim. O depoimento de Dalmária traduz um pouco isso:

Dalmária: Quando eu comecei ressignificar o conceito que eu tinha de leitura, eu disse “Ah meu Deus, como isso está doendo, meu Pai do Céu... Eu fui fazer um fichamento no 3º ano do Magistério, aí eu falei “Jesus, o que é isso?” Quando eu passei a lecionar no município, eu falei assim “Eu acho que eu não vou ser uma boa professora”. Porque quando começaram a me cobrar muita coisa, eu falei “Eu não sei nada disso e agora?” Aí quando eu comecei a ressignificar isso, que eu tinha como conceito de leitura, aí começou a doer em mim, eu falei “Esse negócio não vai dar certo”. Aí passou alguns anos eu pude perceber que essa abertura que nós damos para a ressignificação da prática é que faz a gente conseguir. De fato percebermos que nós podemos contribuir na educação da criança porque nós vamos aprendendo juntos. É inadmissível você chegar à sala de aula e achar que você é a detentora do saber, porque se for assim, é uma frustração atrás da outra.

Aprender é um componente estruturante do processo formativo de Dalmária, que compreendeu que não está posto que o professor precisa saber todas as coisas, mas que precisa “estar aberto para a ressignificação”. Esta abertura também não é voluntária, mas produto das tensões produzidas entre o instituído e o instituinte.

Aprender junto com as crianças não significa saber as mesmas coisas que os estudantes sabem, mas entender que na profissão docente não são apenas os estudantes que aprendem.

Dalmária conseguiu compreender este movimento entre aprender e ensinar, que compõe o exercício docente, porque está inserida em um contexto profissional no qual todos estão aprendendo o tempo todo, em “um tecido profissional enriquecido que integra na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” (NÓVOA, 2009, 40).

Nesse tecido profissional enriquecido, aquilo que não se sabe se transforma em desafio para os professores e conteúdo de formação para os formadores. O fracasso escolar, então, se desnatura porque não saber algo não é uma condição posta, mas uma circunstância de cada sujeito e do seu contexto profissional. Joelma nos mostra como os educadores de Boa Vista do Tupim entendem isso:

Joelma: Eu costumo falar isso, não existem coisas erradas, existe o que é melhor naquele momento para poder apoiar o seu aluno, o que é mais adequado, o que é melhor para que seu aluno possa avançar e aprender. Não é porque aquilo que você fez foi tudo errado ou porque agora a coordenadora trouxe uma coisa nova, que agora não vai prestar mais nada do que eu já fiz, não é isso.

O depoimento de Joelma mostra que aquilo que ela ainda não sabe fazer não é um erro, nem tem a intenção de prejudicar os estudantes, mas é o que é possível fazer em um determinado momento, diante das possibilidades que se tem. Rosemary, em um determinado momento, sintetizou a complexidade desta discussão com a simplicidade daqueles que sabem o que fazem:

Rosemary: Será que era errado? Não é que era errado, é que a gente estava inovando.

As professoras que participaram do Ateliê de Formação se posicionam diante da atividade docente como profissionais, porque reconhecem a complexidade inerente à profissão e a necessidade de atualização permanente, assim como ocorre com os médicos, os advogados e os engenheiros. Elas sabem que em qualquer profissão os conceitos e práticas se modificam e se atualizam a partir das pesquisas acadêmicas e das mudanças sociais.

Por isso, estar em formação permanentemente é um direito e um dever de qualquer profissional, e não uma dívida social com aqueles indivíduos que escolheram o magistério como profissão, porque supostamente foram excluídos das discussões acadêmicas mais sofisticadas ou porque pertencem a uma classe social menos privilegiada.

Os professores de Boa Vista do Tupim aprenderam a se posicionar como profissionais porque estão inseridos em um contexto que se qualifica permanentemente, no qual os formadores não são aqueles que privilegiam a exposição de um suposto conhecimento pedagógico, em detrimento das tensões entre o instituído e o instituinte do campo educacional.

Isto não significa que palestras e encontros com especialistas da área educacional não aconteçam em Boa Vista do Tupim e nos demais municípios do Projeto Chapada. Também não considero isso algo ruim. O que quero destacar é que a formação continuada não pode se resumir a um conjunto de encontros pontuais, porque corre o risco de perder o seu caráter experiencial.

Além disso, vale ressaltar que por trás de uma concepção transmissiva da formação continuada existe uma crença de que a trans-formação depende da vontade do professor e de

que ensinar é uma tarefa simples. Nesta perspectiva, a formação presta um desserviço à profissionalização docente, porque destituiu do exercício docente a sua complexidade.

Os encontros pontuais precisam fazer algum sentido para os professores e as parcerias estabelecidas na cadeia distributiva de formação ajudam a fomentar a retomada das discussões e a articulação com o contexto profissional dos professores.

Não estou propondo, com isto, uma polarização na concepção de formação, na qual tudo tenha que fazer sentido ou exclusivamente direcionado à sala de aula. Isto significaria assumir uma perspectiva utilitarista da formação continuada, e não é isto que defendo aqui.

O depoimento de Elielma, coordenadora pedagógica, resume o que os formadores de Boa Vista do Tupim aprenderam sobre o modo de conceber e de realizar as ações formativas:

Elielma: Eu acho que a maior competência de um bom profissional é estar aberto a aprender, porque nunca vamos saber tudo. É o mais lindo que eu acho! Eu acho o conhecimento lindo, a aprendizagem, eu sou apaixonada por isso, de saber que vai evoluindo, vai mudando, é dinâmico, não para. Nós estamos estudando aqui uma coisa, quando voltar, talvez, abra aí a internet, acesse alguma coisa, compre algum livro... Tem coisas novas para ressignificar a nossa prática, então você precisa estar aberto para isso.

As mudanças na concepção de formação continuada e na sua implementação estão diretamente relacionadas à compreensão do que é ser um profissional. O encanto e a paixão das palavras de Elielma, com a sua condição profissional, mostram também que *o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.* (Guimarães Rosa - *Grande Sertão: Veredas*)

6.5 Os espaços públicos e as possibilidades de produção do sucesso escolar

Todos os aspectos discutidos até o momento contribuíram, sobremaneira, para a desnaturalização do fracasso e a naturalização do sucesso escolar. Isto foi possível porque, de maneira subliminar à implementação da política de formação continuada, foram engendradas transformações profundas no contexto social de Boa Vista do Tupim. *A educação passou a ser considerada um bem público, a alfabetização um direito social e a docência uma profissão.*

No primeiro capítulo já discuti a produção social do fracasso escolar como um conjunto de “fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p.16). Entretanto, considero pertinente retomá-la neste momento para analisar como os educadores de Boa Vista do Tupim conseguiram subverter a lógica naturalizada do fracasso escolar e transformá-la em possibilidades de produção do sucesso.

Para tanto, recorro novamente às provocações de Lahire (2008), publicadas no texto intitulado “El iletrismo o el mundo social dede la cultura”, no qual ele analisa se “los discursos acerca del “iletrismo” solo expresan una realidad social objetiva o se limitan a acompañarla”. O autor afirma que as coisas não são tão simples:

El aumento del interés público por el problema podría hacernos pensar (y los comentaristas de la prensa no se privan de escribirlo) que asistimos a una expansión o ampliación del verdadero problema en sí mismo. Ahora bien, no hay nada de eso. En cambio, se puede decir con certeza que los problemas del dominio de lo escrito eran mucho más importantes en la época cuando no se hablaba de ello que hoy donde abundan los discursos. (LAHIRE, 2008, p. 1)

Este paradoxal fenômeno, caracterizado pela expansão do interesse público, leva o autor a analisar a construção pública do “iletrismo” através das diferentes formas de falar sobre ele. Lahire afirma que a

[...] idea de los hábitos discursivos también permite comprender una aparente paradoja, muy particularmente cuando se trata de discursos públicos, a menudo preparados y trabajados, a saber, que tanto los productores como los receptores de esos discursos, a fuerza de estar expuestos o de exponerse a ellos, pueden adquirir tales hábitos, sin controlar exactamente el sentido de lo que dicen, escriben, escuchan o leen. El hábito favorece la suspensión de un juicio crítico o de una duda -y en todo caso de la crítica o de la duda sistemática y durable- sobre el sentido de los enunciados, su grado de precisión, sus presupuestos y sus implicaciones. (Idem, p.2)

A partir disto, o autor afirma que os numerosos espaços públicos destinados a discutir o “iletrismo” na França contribuíram, sobremaneira, para a sua legitimação e naturalização. Esta provocação me levou a pensar no quanto os espaços públicos, destinados à produção do sucesso escolar, contribuíram para a desnaturalização do fracasso escolar em Boa vista do Tupim. Afinal, se fomos capazes de produzir o fracasso, o contrário talvez seja possível também.

Assim, destacarei a seguir a dimensão pública de algumas ações engendradas no campo educacional e a força de cada uma delas na produção de possibilidades de sucesso escolar.

6.5.1 A dimensão pública dos espaços formativos

A institucionalização da cadeia distributiva de formação continuada contribuiu de modo significativo para a profissionalização dos educadores de Boa Vista do Tupim. Isto foi possível também porque a formação continuada, compreendida como um processo experiencial, só pode se constituir como tal se considerarmos a sua dimensão pública.

No Capítulo 2 já discuti que o professor não se forma sozinho, mas na relação de interdependência com seus pares e seu contexto profissional. Portanto, os espaços formativos se constituem como espaços públicos, nos quais os educadores se encontram, cada qual com seu patrimônio disposicional, e onde aprendem a se mover em meio às tensões geradas entre o instituído e o instituinte.

O espaço formativo possui uma dimensão pública, na medida em que os que ali se encontram são convidados a serem reconhecidos pelo outro e a objetivar o seu mundo singular. Um encontro com a diferença e no qual se estabelecem as negociações entre o que cada um já é e o que deseja ser. Como afirma Arendt (1997, 67), “ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública”.

Sempre achei, todos achamos, muito importante o trabalho em Seabra porque tínhamos claro o potencial desses encontros no sentido das trocas, do que podíamos partilhar com outros municípios, aprender com outros parceiros com maior ou menor experiência no percurso da formação. Evidente que sempre aprendemos com o outro. Acho que as principais aprendizagens foram o aperfeiçoamento da humildade, da escuta e da fala, do trabalho em rede. Sem sombra de dúvidas eu não seria a formadora que me tornei em Boa Vista do Tupim e no ICEP sem participar da formação da equipe técnica em Seabra. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas de Jesus – Coordenadora Geral do Fundamental I)

O depoimento de Thaís revela que o espaço formativo de equipes técnicas não era um lugar de queixas e de lamentações diante da situação dos estudantes que ficavam *pelo meio do caminho*. Ao contrário, nesses encontros eram discutidas as possibilidades de produção do

sucesso escolar. Thaís não seria a formadora que se tornou, se o seu espaço formativo não se constituísse como um espaço público, no qual se discutia o sucesso.

Isto que aconteceu com Thaís, nos encontros que reuniam as equipes técnicas de todos os municípios parceiros do Projeto Chapada, reverberou nos espaços formativos de todos os outros educadores de Boa Vista do Tupim. A descentralização das práticas formativas e a formação da cadeia distributiva fizeram com que todos passassem a ouvir e a serem ouvidos. Compreender a formação continuada como um processo experiencial pressupõe o reconhecimento da sua dimensão política.

6.5.2 A publicação dos resultados e a realização dos seminários

Uma das ações implementadas em Boa Vista do Tupim, desde a sua integração com o Projeto Chapada, se constituiu no monitoramento das aprendizagens dos estudantes. Bimestralmente são realizadas avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa, com todos os estudantes do Fundamental I, e cada escola consolida os dados de todas as classes em uma única tabela, que é publicada na recepção da escola.

A Foto 22 mostra uma dessas publicações. No primeiro cartaz estão as metas previstas para o ano de 2011, ou seja, o percentual desejado de alunos de cada série, com hipótese alfabética, até o final do ano. No segundo cartaz, um comparativo entre a meta estabelecida e os resultados das avaliações diagnósticas realizadas em março, junho e outubro. O espaço em branco, entre as colunas do segundo cartaz, estava reservado para a última avaliação diagnóstica, prevista para dezembro.

Foto 22 – Publicação de Resultados na Recepção da Escola



Fonte: Acervo Particular

Vale salientar que esta publicação enfatiza apenas a compreensão sobre o sistema de escrita. Os demais aspectos também são avaliados, tabulados e discutidos nos encontros formativos realizados pelos coordenadores pedagógicos em cada escola.

Além da publicação dos resultados na recepção de cada escola da rede, a equipe técnica também consolida os resultados de todas as escolas em uma única tabela e disponibiliza para a rede municipal de ensino. Assim, todos tomam conhecimento dos resultados de todas as escolas. Ao final de cada semestre, também são realizados Seminários Avaliativos, para que cada escola apresente as ações realizadas a partir dos desafios identificados na avaliação diagnóstica. Além disto, também acontecem os Seminários Didáticos Municipais, nos quais os professores compartilham o conhecimento construído ao longo do ano nos encontros formativos.

Por fim, os resultados de todos os municípios são tabulados pelo ICEP e, nos encontros de formação de equipes técnicas, os Diretores Pedagógicos apresentam os dados do seu município para os demais.

A combinação destas duas ações, ou seja, a publicação dos resultados das avaliações diagnósticas e a realização dos seminários, rompeu com uma tradição no campo educacional, que não comunicava à sociedade o trabalho realizado nas escolas.

A exposição pública, certamente, coloca os professores e as escolas em uma situação de vulnerabilidade, o que poderia ser considerado muito ruim por todos os educadores. Entretanto, durante a pesquisa de campo, identifiquei que a publicação dos resultados das avaliações diagnósticas é avaliada positivamente pelos professores.

Pesquisadora: Vocês acham que a publicação dos resultados também contribuiu para que vocês se tornassem essas professoras que vocês são?

Elma: Sim! Dependendo do resultado, vamos correr atrás do prejuízo, ninguém quer ficar impactando o resultado final. Biana (*coordenadora pedagógica*) mesmo, ela compara os resultados da sede com as outras escolas dela, não é assim?

Maíse: Da escola com a da zona rural.

Elma: É. Aí ela nos falava “Oh, aqui no 1º ano, tal turma está impactando o resultando final para baixo. Se essa turma aqui não melhorar, o resultado de vocês também vai cair”

Maíse: Porque o que conta é a porcentagem.

Elma: Nós, com medo do nosso 1º ano cair, o que nós fazíamos? Nós trabalhávamos mais, porque se aquela turma lá atrás não crescesse não iria impactar o nosso resultado final, não era assim?

Maíse: Era.

Elma: Então, nós trabalhávamos como loucas para isso não acontecer.

A prestação de contas do trabalho realizado à comunidade mobiliza os professores e impõe um comprometimento ainda maior, diante do desafio de ensinar a ler e a escrever. No Capítulo 3 discuti que não há como prever a relação entre meios e fins, diante desta mobilização dos professores.

O que gostaria de destacar é que a publicação dos resultados e a realização dos seminários se constituíram como mais um espaço público, no qual o fracasso escolar cedeu seu lugar para a produção de possibilidades de sucesso.

O fato de comunicar ao público o trabalho realizado significa ter algo a dizer, significa assumir um compromisso público com o seu contexto social e com a sua profissão.

O campo educacional, quando reconhecido como um espaço público, se organiza de tal forma que seus integrantes dispõem de situações nas quais os princípios e finalidades da tarefa de educar são compartilhados. Deste modo, passam a se constituir como uma comunidade que reflete sobre a educação do seu município, como um bem comum.

O reconhecimento da dimensão pública dos encontros formativos, da publicação dos resultados e da realização dos seminários gerou tensões no campo educacional de Boa Vista do Tupim. Na dimensão pública, as tensões entre o instituído e o instituinte tornam-se mais evidentes e ampliam as possibilidades de provocar os deslocamentos no *habitus*, necessários à mudança.

O debate em torno das questões que emergem na dimensão pública favorecem a compreensão da educação como um bem público, a alfabetização como um direito social e a docência como uma profissão.

Diante de tudo isso, Boa Vista do Tupim conseguiu mostrar que é possível subverter a lógica naturalizada do fracasso escolar, quando se ampliam as possibilidades de produção do sucesso escolar nos espaços públicos.

6.6 Os impactos do valor atribuído à leitura no contexto social

A implementação da política pública de formação continuada em Boa Vista do Tupim privilegiou as mudanças nas práticas educativas de Língua Portuguesa. Pretendia-se, com isso, garantir melhores condições de aprendizagem para os estudantes que ficavam *pele meio do caminho*, porque não conseguiam aprender a ler e a escrever na escola.

Esta concentração de esforços impactou não apenas o campo educacional, mas o próprio contexto social, que ampliou significativamente a sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita

Fernando: Hoje nós percebemos pessoas idosas que leem para crianças e existem grupos de pessoas que leem para outras crianças, que ficam nas praças e nas ruas lendo para os outros e eu acho que isso foi se contagiando, um via o outro lendo e ia assim, e a cidade acabou se transformando numa cidade mais leitora. Podemos não ter alcançado o nível desejado, ainda, mas eu tenho certeza que se fossemos fazer uma análise do número de revistas e livros vendidos no município, a gente identificaria um aumento em torno de 90%.

O depoimento de Fernando revela que houve uma mudança significativa no valor atribuído à leitura, ampliando a sua necessidade no contexto social. Isto aconteceu, provavelmente, porque a crença em torno da relevância dos usos sociais da leitura foi sendo ressignificada não apenas pelos educadores, mas por toda a população de Boa Vista do Tupim.

No livro *Práticas de Leitura*, organizado por Roger Chartier, Bourdieu esclarece que “o próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença, um produtor não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem nisso” (CHARTIER, 2011, p. 239-240).

A produção da crença que ampliou a inserção da população nas práticas sociais de leitura, certamente, foram engendradas nos espaços públicos promovidos pela rede municipal de ensino, nos quais eram discutidas as possibilidades de produção de sucesso escolar. Além dos espaços discutidos no item anterior, destaco o esforço dos educadores em envolver os pais nos projetos institucionais de leitura realizados pelas escolas.

Retomo o exemplo do Beija-Flor, apresentado no Capítulo 5, para afirmar que esse impacto no contexto social não foi mágica, nem consequência de uma ação despreziosa. A crença no valor da leitura foi sendo produzida à medida que as crianças do Beija-Flor eram transformadas em “Agentes de Leitura”, que assumiam a responsabilidade de compartilhar histórias da literatura infantil com uma comunidade que ficou *pelo meio do caminho*.

As crianças do Beija-Flor conseguiram mostrar para os seus pais que a leitura possui algum valor e que “por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social” (BOURDIEU, In: CHARTIER, 2011, p. 243).

A necessidade da leitura no contexto social foi ampliada a partir do momento que os livros passaram a se constituir com um bem cultural, provocando deslocamentos no *habitus* da população de Boa Vista do Tupim

Maíse: Os pais fazem questão de comprar livros, aqueles rapazes vão vender os livros na escola, são poucas as crianças que não compram, acho que porque não tem a condição mesmo de ter o dinheiro para comprar. Mas, os pais se preocupam em dar livros de presente, ao invés de brinquedos, eu conheço muitos pais que compram os livros, ao invés de brinquedos.

O consumo de um produto cultural implica a interiorização da crença do seu valor, que só se constitui na trama das relações sociais. Assim, podemos afirmar que o livro só adquiriu valor como um bem cultural em Boa Vista do Tupim porque foi instituída no contexto social a necessidade de consumo, ou seja, a necessidade de ampliação dos usos sociais de leitura e escrita. O depoimento de Vespasiano exemplifica como esse valor foi constituído no contexto social:

Vespasiano: Uma demonstração clara dessa mudança é que nós observamos filhos de pais analfabetos que leem para os pais, que escrevem para os pais. Hoje todo mundo recebe uma bolsa, a maioria das pessoas de baixa renda recebe bolsa, que sempre vem uma cartinha, vem uma convocação para comparecer em algum lugar e quem é o leitor na casa são justamente os filhos. Os filhos tem uma oportunidade que os pais não tiveram quando adolescentes, quando crianças, hoje os filhos estão tendo.

No caso da educação podemos pensar que a ação dos sujeitos deve se orientar e mover-se no sentido de criar o novo, que nasce sempre do movimento entre aquilo que somos e o que desejamos ser. Segundo Hanna Arendt,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (1972, p. 247)

O trabalho realizado pelos educadores de Boa Vista do Tupim não “salvou” apenas os estudantes que estavam ficando *pelo meio do caminho*, mas toda a comunidade, que agora pode ler e escrever pelos olhos e pelas mãos de suas crianças.

A história de Boa Vista do Tupim revela que as mudanças engendradas no campo educacional não ocorreram apenas do âmbito pedagógico. Os sujeitos envolvidos experienciaram um processo de conscientização da sua posição no contexto social e atuaram politicamente, empreendendo um projeto de inovação no qual os sujeitos foram protagonistas da própria história e reivindicaram não somente o direito de ler e escrever, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade.

IMPOSSIBLE – A TRANS-FORMAÇÃO É POSSÍVEL

*Mudar é difícil, mas é possível.
(Paulo Freire)*

A diferença entre os discursos sobre o fracasso e o sucesso está no entendimento das possibilidades. Como nos inspira Paulo Freire, mudar realmente é difícil, mas é possível, quando acreditamos na mudança como possibilidade.

Para que isto seja possível, reitero a tese de que a trans-formação dos sujeitos é possível e que só se estabelece, no caso dos educadores, quando de fato a formação continuada é compreendida como um processo experiencial, no qual as tensões entre o instituído e o instituinte provocam deslocamentos no *habitus* de cada professor e no seu contexto social.

Vale esclarecer, ainda, que o modo pelo qual os educadores de Boa Vista do Tupim trilharam um caminho de mudanças no campo educacional revelou a interdependência entre *habitus* e experiência na trans-formação dos sujeitos. Um não antecede o outro, eles se determinam e se inter-relacionam.

O *habitus* não se produz nem se modifica por ele mesmo, porque ele é produto e produtor dos deslocamentos dos indivíduos em seu contexto social. Portanto, depende da experiência dos sujeitos. Um *habitus* só pode ser produzido no seio de uma experiência, individual ou coletiva.

Por outro lado, para que a experiência do sujeito se configure como tal é preciso que ocorram deslocamentos no seu modo de ser, de pensar e de agir. É preciso que algo lhe toque para que possa lhe trans-formar. Assim, também podemos dizer que a experiência dos sujeitos depende dos deslocamentos no *habitus*.

Portanto, *habitus* e experiência são ingredientes da formação que se integram para potencializar as trans-formações dos sujeitos. Nesta relação de interdependência, os educadores tornam-se experimentadores de si mesmo, como explica Sueide:

Sueide: Eu vou experimentando... Às vezes, uma aula não foi muito boa, aí eu vou pensar porque não saiu boa e o que deu certo. Mas também eu continuo e vou... A minha sala de aula é ali, uma experiência.

Quando a formação é compreendida como um processo experiencial, no qual os deslocamentos no *habitus* se integram para engendrar as mudanças, os professores tornam-se experimentadores de si mesmos. A explicação de Sueide para o que ela viveu neste processo mostra que a formação continuada só se estabelece quando compreendida desta maneira.

No meu entendimento, o que Sueide está tentando nos dizer é que experiência é o que acontece entre o instituído e o instituinte, entre aquilo que toca o sujeito e o trans-forma, enquanto ele se experimenta e se desloca no *habitus*. A experiência é a atividade do sujeito que mantém consigo mesmo uma relação na qual ele se observa, se decifra e se arrisca, potencializando significativamente as possibilidades de trans-formação. Isto não significa que o sujeito é soberano de si mesmo, ao contrário, ele só se forma na interação com o outro e com o mundo.

Por este motivo, torna-se urgente a revisão das concepções e estratégias que referendam as políticas públicas de formação continuada espalhadas pelos país. Para romper com a lógica do fracasso escolar é preciso ampliar as possibilidades de produção do sucesso escolar. Considero que a história de Boa Vista do Tupim se constitui em uma referência importante para romper com o perverso ciclo que ainda deixa grande parte dos estudantes e professores *pelo meio do caminho*.

A história vivida pelos educadores tupinenses, embora não possa ser reproduzida ou exportada para outros lugares, porque está situada em uma realidade multifacetada e complexa, pode, sim, ser uma referência para a ampliação das possibilidades de produção do sucesso escolar em tantos outros municípios brasileiros.

Os diversos instrumentos utilizados ao longo da trilha desta pesquisa mostraram que as adversidades contextuais de Boa Vista do Tupim se mantiveram como pedras que estavam *pelo meio do caminho*, porque retirá-las era algo impossível para aqueles educadores. A fome, a pobreza e a seca não impediram as mudanças, ainda que, sejam aspectos que não podem ser desconsiderados ou minizados, uma vez que impactam o campo educacional.

Outro aspecto que também chama a atenção é que os educadores de Boa Vista do Tupim não são excepcionais, nem são melhores do que qualquer outro professor brasileiro. Eles são pessoas comuns, com potencialidades e limitações. O mesmo se pode dizer dos profissionais do Projeto Chapada, que se envolveram direta ou indiretamente com o município. Isto

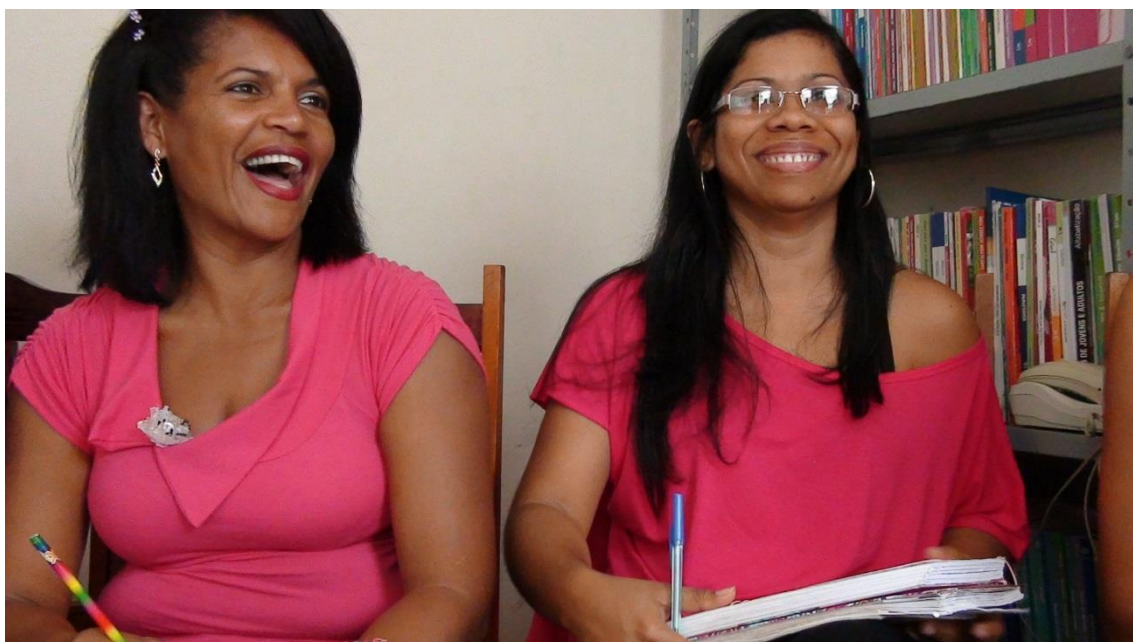
significa que as pessoas que operam mudanças não estão prontas e acabadas, tampouco necessitam de qualificações que lhes confirmem o *status* de “especiais”.

As mudanças engendradas em Boa Vista do Tupim não se configuram como um discurso do impossível, mas como um discurso de possibilidades. Os educadores de Boa Vista do Tupim têm nome e rosto. Por este motivo, nesta pesquisa, a identidade destes profissionais não precisou ser alterada. Não há nada que precise ser preservado da história que viveram em Boa Vista do Tupim.

Para finalizar este trabalho, cedo novamente a palavra a Sueide e apresento as pessoas que me transformaram com esta pesquisa.

Eu sou a prova viva disso, de que a educação tem o poder de transformar a vida das pessoas para melhor.

Foto 24 – Elma e Romilda



Fonte: Acervo Particular

Foto 25 – Sueide, Eliana e Maíse

Fonte: Acervo Particular

Foto 26 – Vagna, Joelma e Ana Fábria

Fonte: Acervo Particular

Foto 27 – Rosemary e Elielma



Fonte: Acervo Particular

Foto 28 – Dermival e Clebiana



Fonte: Acervo Particular

Foto 29 – Dalmária



Fonte: Acervo Particular

E AINDA...

ESTE TRABALHO É BASEADO EM FATOS REAIS

No ano de 2013, com a mudança do grupo político na prefeitura de Boa Vista do Tupim, todos os Diretores Escolares foram substituídos. No grupo de coordenadores pedagógicos apenas Elielma foi mantida, porque o prefeito foi pressionado por um pai para sua continuidade. Os que eram contratados foram demitidos, e os concursados voltaram para a sala de aula.

Sueide foi retirada da sala de aula e convidada a assumir a Coordenação Pedagógica do Zuca, distrito de Boa Vista do Tupim, onde se localiza o povoado do Beija-Flor. Romilda, a professora que alfabetizou os alunos na cozinha da sua casa, foi mandada para a zona rural, como forma de punição.

A parceria com o ICEP também não foi renovada, e Boa Vista do Tupim se desligou da rede de municípios do Projeto Chapada. Vespasiano, que era Secretário de Educação, e sua esposa Clebiana, que era Coordenadora Pedagógica, foram “convidados” a assumir a sala de aula na escola da zona rural mais distante da sede do município. Fernando também foi mandado para a zona rural. Thaís permaneceu realizando a formação continuada dos coordenadores pedagógicos até dezembro de 2013 e depois pediu seu desligamento.

O lema da atual Secretária de Educação é:

“A gente sabe apanhar, mas também sabe bater”.

Apesar disto, os educadores de Boa Vista do Tupim seguem trans-formados. O que eles conquistaram como pessoas e como profissionais tornou-se um patrimônio de cada um e de todos. Os educadores tupinenses seguem realizando o seu trabalho, no próprio município ou em outro lugar, com o firme propósito de não deixar nenhum estudante *pelo meio do caminho*.

REFERÊNCIAS

ALBAN, Marcus. **O Novo Enigma Baiano, a Questão Urbana-Regional e a Alternativa de uma Nova Capital**. Anais do XI ENANPUR, 2005. Disponível em <http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/viewFile/2634/2574>. Acesso em dezembro de 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

BOF, Alvana Maria (Org). **A educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

_____. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sérgio Miceli. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

_____. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 11ed. Campinas: Papyrus, 2011c.

_____. **Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 8.035/2010**. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em abril de 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/plano_amstral.htm. Acesso em abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 1998.

CALDERANO, Maria da Assunção, BARBACOVÍ, Lecir Jacinto, PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o IDEB não conta?** Processos e Resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro?** Das Promessas às Incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Revista Psicologia da Educação**, Programa de Pós-Graduados em Psicologia da Educação. PUC-São Paulo. n. 6. São Paulo: EDUC, 1998, p. 9-27.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Universidade de Aveiro, 2000. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumospaalestrantes/RuiCanario.pdf>>. Acesso em maio de 2012.

CANÁRIO, Rui. **Fazer da formação um projecto**: Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Universidade de Lisboa, Vol. 1, 2001. Disponível em http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/fazerdaformacaoouprojeto_canario.pdf. Acesso em outubro de 2013.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e Política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação. In LORENZO, H & COSTA, W. **A década de 20 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p. 120.

CATANI, Denice. **Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade**. Educar, n. 37, p. 77-92, maio/ago. Curitiba: Editora UFPR 77, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARTIER, Roger (org.), BOURDIEU, Pierre, BRESSON, François. **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educ. Pesqui. [online]. Vol.32, n.2, 2006, p. 359-371.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. Experiência e pensamento. In: _____ **Democracia e Educação**: introdução a filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Tendo uma experiência**. Trad. de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 87-105.

DOMINGOS SOBRINHO, Moises. **Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica**. *Inter-legere (UFRN)*, v. 4, p. 189-205, 2011.

FERRARI, Alceu Ravello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

_____. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avaliações recentes**. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 52, p. 35-49, fev.1985.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Cultura Escrita e Educação**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Com Todas as Letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista**, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. Relatório do Seminário Internacional “Construindo Caminhos Para O Sucesso Escolar”. In: GATTI, Bernadete (org). *Construindo caminhos para o sucesso escolar*. Brasília: UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2012. 171 páginas.

HERNÁNDEZ, Rosa Maria Torres. **Los tempos y espacios en el campo: factores substantivos para los trayectos profesionales de docentes**. In: Souza, Elizeu Clementino (org). **Educação e Ruralidades: Memórias e Narrativas (auto) biográficas**. Salvador:: Edufba, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Escola, Formação de Professores e Qualidade do Ensino**. Trad. Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011a.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **La formación y el desarrollo profesional del professorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3 ed. Barcelona: Graó, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2003**. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>. Acesso em junho de 2013.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos: resultados nacionais - PISA 2009**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf. Acesso em julho de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Relatório Saeb 2001: língua portuguesa. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em outubro de 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO - IPM. **Indicador nacional de analfabetismo funcional (INAF)**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em julho de 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LAHIRE, Bernard. **A Cultura dos Indivíduos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **El “iletrismo” o el mundo social desde la cultura**. Archivos de Ciencias de la Educacion, 2008. ISSN 2346-8866. Disponível em: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>.

_____. **Entrevista com Bernard Lahire**. Revista Áskesis. Vol.1, n. 1, jan/jul, 2012, p. 200 – 210. Disponível em: http://revistaaskesis.files.wordpress.com/2012/04/revista-askesis-entrevista01_200-210.pdf.

_____. **O homem plural: os determinantes da ação**. Trad. de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002a.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeber. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Patrimónios individuais de disposições**: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 49, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300002&lng=pt&nrm=iso>.

_____. **Reprodução ou Prolongamentos Críticos?** Em *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, p. 37-55. Trad. de Alain François. 2002b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>

_____. **Retratos Sociológicos**: Disposições e variações individuais. Trad. Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. São Paulo: Artmed, 2004b.

_____. **Trajatória Acadêmica e Pensamento Sociológico**: entrevista com Bernard Lahire. Em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a09.pdf>

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004a, p.19-34.

_____. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Fondo de Cultura, 2003.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. **Nietzsche & a Educação**. Trad. de Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3 ed. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Tecnologia do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. - Petrópolis: Vozes, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEVY, Pierre. **A Revolução Contemporânea em Matéria de Comunicação**. In: *Revista FAMECOS*. n. 9. Porto Alegre: PUC, 1998.

MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 63, Dezembro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf>. Acesso em outubro de 2013.

MARQUES, Iêda. **lembranceiras, imaginário e realidade**. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2012.

Ministério do Desenvolvimento Agrário – **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território Chapada Diamantina** – 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 25, n. 1. São Paulo: 1999, p. 11-21.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p.15-33.

_____. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. O regresso dos professores. In: **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Universidade, 2007.

ORTIZ, Renato (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Alfabetização: Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: Análise das Práticas e Tomada de Consciência. In: PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne, e PERRENOUD, Philippe **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Trad. de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 153-175.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Sidnei Roberto (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2002**. Disponível em: <http://www.undp.gov.br>. Acesso em setembro de 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2006**. Disponível em: <http://www.undp.org.br>. Acesso em setembro de 2013.

Relatório Dinâmico de Boa Vista do Tupim, disponível em <http://www.portalodm.com.br/>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 20, n. maio/ago. São Paulo: 2002, p. 60-70.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática**. Bauru: Edusc, 2003.

_____. **Complexidade da Formação de Professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. **Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores**. Educação em Revista. Vol. 27. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 335-360,

_____. **O habitus professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 29. Rio de Janeiro: 2005, p. 152-163.

_____. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores/as. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004, p. 371-382.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização I**. Campinas, SP. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOWNSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZETI, Elisete Medianeira. **A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 207-221, Editora UFPR, 2007.

UNESCO/MEC. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNICEF. **Caminhos do Direito de Aprender**: Boas práticas de 26 Municípios que Melhoraram a Qualidade da Educação. Brasília, DF: Unicef, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso** – planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Teses e Dissertações Consultadas

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Habitus, representações sociais e a construção identitária do professorado de Maracanaú-CE**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientador: Moisés Domingos Sobrinho. Natal, 2005.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação. Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Erika dos Reis Gusmão Andrade. Natal, 2008.

CARLINDO, Eva Poliana. **Tornar-se professora**: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Orientador: Marilda da Silva. Araraquara, 2009.

LIRA, André Augusto Diniz. **Entre os Retratos e as Formas de Retratar**: a identidade social do professorado. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil. Orientador: Moisés Domingos Sobrinho. Natal, 2003.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, Ser e Viver do Professorado**: entre regularidades e variações identitárias. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil. Orientador: Moisés Domingos Sobrinho. Natal, 2007.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **Trajetórias de vida de professores formadores**: constituição de habitus profissionais. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. Rio de Janeiro, 2006.

ANEXO

Anexo 1

Boa Vista do Tupim, 14 de setembro de 2012.

Eu, JOÃO DURVAL PASSOS TRABUCO, candidato à eleição à prefeitura de Boa Vista do Tupim, e EUDO MASCARENHAS RAFAEL BARROS, candidato ao cargo de vice-prefeito juntamente com o grupo de candidatos a vereança, assumo neste momento o compromisso de dar prioridade à educação, orientando minhas ações no sentido de cuidar das necessidades apontadas pelos educadores e representantes de pais, no fórum de educação, Dia E, que neste dia aconteceu em nosso município e que tudo farei ao meu alcance para atender às demandas educacionais deste município, planejando e executando as propostas que forem prioritárias e dentro dos parâmetros legais da legislação educacional brasileira quais sejam:

1. **Construção de área de lazer para todas as escolas da rede;**
2. **Construção, ampliação e/ou adequação do laboratório de informática com acesso à internet, bem como a instalação adequada do sistema de energia elétrica, definição de um programa específico – preferencialmente o sistema Windows - assegurando a manutenção periódica dos equipamentos em todas as escolas da rede onde houver necessidade**
3. **Assegurar um profissional específico para aulas de informática nas escolas e garantir a formação continuada para estes professores**
4. **Construção do laboratório de ciências, gradativamente, observando planejamento proposto no PAR;**
5. **Reforma e/ou adequação das Escolas da rede, conforme necessidade, contemplando telas de proteção, salas para professores, refeitório, almoxarifado, salas de aula, bibliotecas, Brinquedoteca, guarita para porteiro, auditório, salas específicas para reforço escolar, banheiros para funcionários e para alunos**
6. **Adequação imediata das escolas observando os critérios para acessibilidade**
7. **Assegurar tratamento da água aquisição de mais bebedouros e purificadores de água e incluir encanação de água para todas as escolas que precisam**
8. **Contratação de porteiros para as escolas Campos Sales e Selika Nazareth**
9. **Vigilantes para todas as escolas onde houver necessidade, incluindo os finais de semana**
10. **Intensificar capacitação para todos os funcionários da escola: merendeiras, zeladores, porteiros, vigilantes, motoristas, secretário escolar, auxiliares, responsáveis pelas bibliotecas**
11. **Concurso público para todos os funcionários da escola**
12. **Aquisição de mobiliário adequado, bem como recursos tecnológicos conforme demanda das escolas**
13. **Finalizar a construção da Creche na sede do município**
14. **Construção da Centro de Educação Infantil na área urbana**
15. **Construção de Escola nos Assentamentos Pé do Morro, Cambuí, Aliança, Bandeira, Santa Fé, e no Povoado do Amparo, conforme legislação brasileira**

16. Construção de centros de educação infantil nos povoados e assentamentos onde houver necessidade, conforme legislação brasileira
17. Construção de uma Escola Agrícola na área onde já existe o terreno adquirido (Mocó)
18. Construção gradativa de casa para professores que se deslocam para a zona rural
19. Melhoria do cardápio da merenda escolar, substituindo produtos industrializados por frutas, laticínios, verduras e legumes, bem como garantir a assiduidade e quantidade necessária para o número de alunos, observando as especificidades do clima (frio ou calor)
20. Aquisição de utensílios e equipamentos para cozinha: geladeiras, fogões, armários, liquidificador industrial e disponibilizar luvas e toucas para cozinheiras
21. Presença periódica de nutricionista nas escolas para avaliação do cardápio em prol de uma alimentação mais saudável para os alunos
22. Café da manhã para alunos que se deslocam da zona rural
23. Firmar parcerias com assentamentos próximo ao rio Paraguaçu para criação e irrigação de hortas comunitárias em parceria com a Secretaria de Agricultura e com o EBDA
OBS: Disponibilização imediata por doação do Assentamento Cana Brava
24. Planejar a possibilidade de alterar a estrutura das escolas para a organização de salas ambiente idade
25. Implantação de políticas públicas para erradicação da distorção idade série
26. Ampliar o quadro de Coord. Pedagógicos mediante concurso público, bem como um coord. por escola nas escolas de médio e grande porte
27. Garantir a formação continuada por área para professores do Fund. I e II
28. Professores qualificados para lecionar a disciplina língua estrangeira (inglês ou espanhol)
29. Formação dos professores para trabalhar com crianças com necessidades especiais
30. Criar uma equipe multidisciplinar na secretária de educação - incluindo psicólogos e psicopedagogos para atender as necessidades e demandas das escolas.
31. Intensificação do plano de trabalho do PSE com visitas mais frequentes de profissionais da saúde adequando o calendário da saúde com o da educação
32. Assegurar que 1/3 da carga horária do professor esteja voltado ao planejamento e à formação continuada
33. Garantir a renovação do comodato da EFAT no ato do vencimento
34. Assegurar a continuidade da parceria da prefeitura municipal com a EFAT
35. Instituir uma equipe de profissionais: Supervisor Técnico, Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores que atuem nas áreas de reforma agrária e atendam as questões específicas dessas localidades no planejamento pedagógico
36. Aquisição de ônibus novos e melhoria da qualidade do transporte escolar com manutenção constante dos veículos. Melhorias nas estradas desde o início do ano letivo. Aquisição de ônibus para deslocamento dos alunos do Crispim para o Baixio.
37. Solicitar profissional para estar na escola e receber os alunos da zona rural que cheguem mais cedo
38. Acompanhante para os alunos dentro do transporte escolar
39. Garantia de transporte escolar (ida e volta) para professores que se deslocam entre localidades para lecionar e melhoria dos transportes já existentes
40. Dar continuidade à viabilização de transporte para atividades de campo – excursões e passeios educativos

41. Fazer cumprir o que rege a lei sobre o transporte escolar para todos os alunos em regime de colaboração jurídico entre estado e município
42. Acrescentar a disciplina e professor de educação física, informática e artes no currículo do ensino fundamental I
43. Acrescentar no currículo das escolas da zona rural a disciplina de técnicas agrícolas
44. Implantação/reformulação dos acervos das bibliotecas incluindo revistas e livros de cunho informativo
45. Distribuição de uniformes para prática de esportes nas escolas e aquisição de materiais esportivos
46. Assegurar profissionais qualificados e espaço adequado para apoiar o plano de apoio pedagógico das escolas desde o início do ano
47. Ampliação de turmas para a modalidade de jovens e adultos – EJA, criação de turmas no diurno onde seja necessário e formação continuada para professores
48. Garantir eleição para diretores escolares
49. Garantir a continuidade da formação de gestores escolares
50. Assegurar as condições necessárias para a implementação efetiva das recuperações paralelas
51. Contratação de monitores vinculados ao Projeto arte cidadã que apoie o trabalho nas escolas da rede – zona urbana e rural
52. Remuneração integral para funcionários que desdobram sua carga horária e salário mínimo para diaristas
53. Respeitar a proporção de professores e crianças nas classes de educação infantil de acordo com a legislação
54. Professores auxiliares nas salas a partir de vinte alunos no Fund. I e onde houver demanda
55. Alocar os professores que fizeram concurso para educ. infantil em sua área
56. Fazer estudo sobre possibilidade de rever plano de cargos e salários no item da progressão horizontal incluindo cursos com diversidade de carga horária a saber: até 150h – 10%; de 150 a 300h – 15%; Mais de 500h – 25%
57. Garantir acesso a microfone por professores que apresentam problemas nas cordas vocais
58. Aquisição de Kit de primeiros socorros nas escolas
59. Aquisição de acervo bibliográfico técnico para a secretaria de educação
60. Construção de espaço destinado para as formações com acesso a equipamentos tecnológicos
61. Disponibilização de assistente para a equipe técnica
62. Disponibilização de mobiliário e equipamentos para a secretaria municipal de educação
63. Disponibilização de material específico para atender creche e pré-escola
64. Melhorias na iluminação externa para as escolas
65. Palestras educativas previstas no calendário escolar para estudantes
66. Avaliar no plano de carreira uma proposta para a estabilidade de professores nas escolas
67. Construção de quebra-molas nas proximidades das escolas onde houver necessidade
68. Viabilizar com urgência a reforma da biblioteca pública municipal