



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

**CENILZA PEREIRA DOS SANTOS**

**A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CENTRO DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS: SABERES, PODERES E AUTONOMIA**

Salvador  
2015

**CENILZA PEREIRA DOS SANTOS**

**A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CENTRO DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS: SABERES, PODERES E AUTONOMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Bueno Fartes.

Salvador  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Cenilza Pereira dos.

A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS : saberes, poderes e autonomia / Cenilza Pereira dos Santos. – 2015. 233 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Professores – Formação. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Teoria fundamentada em dados. 5. Universidade Estadual de Feira de Santana. Centro de Educação Básica. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 - 23. ed.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**CENILZA PEREIRA DOS SANTOS**

### **A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS: SABERES, PODERES E AUTONOMIA**

À Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/ UFBA –, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, perante a Banca Examinadora composta pelos professores:

Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes – Orientadora \_\_\_\_\_  
Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Londres  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. UFBA, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Dra. Amali de Angelis Mussi \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Dra. Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. UFBA, Brasil. Fundação  
Visconde de Cairú

Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira \_\_\_\_\_  
Doutora pela Universidade Federal da Bahia. UFBA, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Dra. Ivonete Barreto de Amorim \_\_\_\_\_  
Doutora pela Universidade Católica de Salvador. UCSAL, Brasil.  
Universidade do Estado da Bahia

Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz \_\_\_\_\_  
Doutor pela Universidade Federal da Bahia. UFBA, Brasil.  
Universidade Estadual de Feira de Santana



Este trabalho só terá sentido se contribuir, de alguma forma, para se repensar a vivência dos professores nas escolas, sua formação, suas necessidades reais ditas e prescritas por esses profissionais. Dedico-o aos professores da Educação Básica e, especialmente, às professoras do Centro de Educação Básica da UEFS, que me acolheram e dividiram sua “intimidade” profissional, permitindo que eu conhecesse e refletisse sobre as relações que constroem a sua cultura e o trabalho docente. Muito mais do que congratulações, todos eles merecem valorização do poder público e reconhecimento da sociedade.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Ser Supremo que está acima de tudo e de todos, justiça soberana e a quem devemos responder pelos nossos atos: obrigada pela vida! Aos irmãos espirituais que me fortaleceram em todos os momentos em que buscava motivos para continuar;

À minha família, que soube respeitar as minhas ausências;

Ao meu pequeno Davi, minha melhor e mais linda produção;

A Robério Barreto, pelo carinho e companheirismo, pelas leituras e releituras;

À querida Vera Fartes, que me ensinou o verdadeiro sentido da orientação: liberdade, confiança e autonomia, sem elas não podemos seguir em frente;

Aos amigos que sentiram meu desaparecimento, mas mesmo de longe senti a torcida;

Ao Professor Doutor Elizeu Clementino de Sousa, pela leitura cuidadosa e valiosa contribuições na Banca de Qualificação. Sinto pela ausência na Banca de Defesa.

Às Professoras Doutoradas Amali Mussi e Dra. Claudia Vaz pelas contribuições e leituras indicadas na Qualificação. A atenção que dispensaram à minha escrita naquele momento foi fundamental para sua evolução;

À Professora Doutora Ivonete Amorim, amiga sincera e companheira de outras paragens. Sinto-me orgulhosa pela sua presença nesta Banca;

Ao Professor Doutor Roberto Seixas, professor que tive o prazer de ser aluna ainda na graduação.

À amiga querida e companheira de turma, Ana Carla Lima, pelas trocas e discussões ao longo desse período de formação, sem contar outros momentos compartilhados na vida.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociedade, Educação, Conhecimento Profissional e Trabalho – SECT – pelo companheirismo e discussões na compreensão da temática.

A todos os funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da FACED/UFBA, pela atenção e disponibilidade que sempre demonstraram.

Aos colegas do DCHT – Campus XVI da Universidade do Estado da Bahia pelas contribuições e reconhecimento da necessidade do afastamento, direito adquirido, para a qualificação.

À Universidade do Estado da Bahia pela ajuda através do Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos da Universidade – PAC – DT/UNEB;

Meus sinceros agradecimentos aos sujeitos da pesquisa, a direção e a coordenação do Centro de Educação Básica da UEFS, nas pessoas de Aline Landim e Kátia Danielle, que me acolheram e me permitiram estar invisível em alguns momentos;

À todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista acadêmica que, certamente, me fará uma profissional sempre pronta a discutir a qualidade da educação e da formação dos professores.

Ora, todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. *Eu* nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

(DUBAR, 2005, p. 135)

## RESUMO

A pesquisa que originou esta tese teve como objetivo analisar a cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, entendendo tal lugar a partir de sua organização enquanto grupo profissional. Propôs-se, ainda, a investigar as relações entre os profissionais em momentos de formação, especificamente nas reuniões de coordenação e em trabalho individual, como na sala dos professores, na perspectiva de identificar os elementos de sua cultura profissional. Teve como aporte teórico a cultura profissional de Caria (2012a; 2008; 2007; 2006; 2005), a socialização de Dubar (2005) e a modernidade de Giddens (1991), cujos conceitos impulsionam a refletir sobre a formação profissional e o percurso da profissionalização da docência no contexto da educação básica. Metodologicamente, constitui-se em uma investigação qualitativa de inspiração etnográfica (CARIA, 2013; ANGROSINO, 2009; CASTANHEDA, 2002; GOETZ e LECOMPTE; 1988). Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação, a entrevista e o diário de campo. Como técnica de análise dos dados coletados foi utilizada a Teoria Fundamentada em Dados (TFD), a partir de Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009), que tem como princípio dar ênfase ao fenômeno e ao processo, não tomando o ambiente como foco principal. A discussão dos dados fundamentada nessa concepção permitiu uma análise do grupo profissional, tendo como base as relações entre as professoras que apresentaram como elementos de sua cultura o saber, o poder e a autonomia; denominado de epistemologias da cultura profissional. Concluiu-se que a compreensão da cultura profissional dos professores tem uma importância singular no entendimento do trabalho docente, considerando que o grupo apresenta como fundamentos de sua cultura, o comprometimento e autonomia intelectual no desenvolvimento do trabalho docente de qualidade; esses aspectos são basilares da socialização entre professores iniciantes e os mais experientes. Além disso, evidencia uma relação de poder, denominado perito, que direciona várias ações dentro do grupo.

**Palavras-chave:** Cultura profissional. Formação de professores. Trabalho docente. Etnografia. Teoria fundamentada em dados.

## ABSTRACT

The research that led to this thesis aimed to analyse the professional culture of teachers of the Basic Education Center at the State University of Feira de Santana-UEFS, understanding that place from its organization as a professional group. It also has been proposed to investigate the relationships between professionals in times of training, specifically in the coordination meetings and individual work, as in the teachers' room, with a view to identify the elements of their professional culture. The research has found, as theoretical contribution on the professional culture, the work of Caria (2012a; 2008; 2007; 2006; 2005), the socialization of Dubar (2005) and the modernity of Giddens (1991), whose concepts trigger to reflect on vocational training and the professionalization of the teaching in the context of basic education. Methodologically, this work is a qualitative ethnographic kind, inspired by the research of (CARIA, 2013; ANGROSINO, 2009; CASTANHEDA, 2002; GOETZ & LECOMPTE; 1988). The data collection instruments were: observation, interview and the field diary. As a technique of analysis of the data collected, it has been used the Grounded Theory in Data (GTD) by Strauss and Corbin (2008) and Charmaz (2009) which has, as its principle emphasis, the phenomenon and process, it does not take the environment as its main focus. The discussion of data, based on this conception, allowed an examination of the professional group, based on the relationships between teachers who pointed out to elements of their culture such as: the knowledge, the power and autonomy; those were called professional culture epistemologies. It was concluded that the understanding of teachers' professional culture has a singular importance in the understanding of the teaching work, whereas the Group presents as foundations of its culture, commitment and intellectual autonomy in the development of the teaching work of quality; these are basic aspects of socialization between teachers who are beginners and those more experienced ones. In addition, it highlights a powerful relationship, a certain expertise which aims at various actions within the group.

**Keywords:** Professional Culture. Teacher training. Teaching work. Ethnography. Grounded Theory in Data.

## RESUMEN

La investigación que condujo a esta tesis pretende analizar la cultura profesional de los profesores del centro de educación básica en la estatal Universidad de Feira de Santana- UEFS, comprendiendo un lugar de su organización al grupo profesional. Se propuso, investigando las relaciones entre los profesionales en los tiempos de formación, específicamente en las reuniones de coordinación y trabajo individual, al igual que en la sala de profesores, con el fin de identificar los elementos de su cultura profesional. Tenía como contribución teórica la cultura profesional de Caria (2012a 2008 2007; 2006; 2005), la socialización de Dubar (2005) y la modernidad de Giddens (1991), cuyo impulsos y conceptos reflexionan sobre la formación y la profesionalización de la enseñanza en el contexto de la educación básica. Metodológicamente, constituye una investigación cualitativa de inspiración etnográfica (CARIA, 2013; ANGROSINO, 2009; CASTANHEDA, 2002; GOETZ y LECOMPTE; 1988). Los instrumentos de cogida de datos fueron: observación, entrevista y el diario de campo. Como una técnica de análisis de los datos coleccionados se utilizó la teoría de base de datos (TFD) de Strauss y Corbin (2008) y Charmaz (2009) que tiene como énfasis de principio el fenómeno y proceso, no teniendo el ambiente como su foco principal. La discusión de datos fundados en este diseño permite un examen del grupo profesional, apoyado en las relaciones entre los profesores que presentaron como elementos de su cultura, el conocimiento, el poder y autonomía; se llama epistemologías de la cultura profesional. Se concluyó que la comprensión de la cultura profesional de los docentes tiene una singular importancia en la comprensión de la labor docente, mientras que el grupo presenta como fundamentos de su cultura, compromiso y autonomía intelectual en el desarrollo de la trabajo docente de calidad; Estos son los aspectos básicos de la socialización entre docentes más experimentos y los principiantes. Además, se destaca una relación de poder, llamada experto que dirige varias acciones dentro del grupo.

**Palabras-clave:** Cultura profesional. Formación del profesorado. Trabajo docente. Etnografía. Teoría fundamentada en datos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REVISITAR MEMÓRIAS, CONSTRUIR CONHECIMENTOS: O INÍCIO DA TECITURA</b>	<b>17</b>
2.1	A TECITURA SE INICIA COM A ESCOLHA DO TEAR	18
2.2	UM DOS DESENHOS: A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, UMA NOVA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM	22
2.3	AS CORES: UMA CONSTATAÇÃO UM TANTO ÓBVIA, A DOCÊNCIA EXIGE ESTUDO...	25
2.4	A INTRODUÇÃO DE UM NOVO DESENHO: O DOUTORADO	31
2.5	TAL QUAL A “MOÇA”, SABER O TEMPO DE “DESTECER” O BORDADO FAZ PARTE DO AMADURECIMENTO E DA FORMAÇÃO DE CADA UM...	35
<b>3</b>	<b>FIOS E TECITURAS: O PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>38</b>
3.1	A TECELÃ EM AÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISADORA	39
3.2	O DESENROLAR DE UM DOS FIOS: A DELIMITAÇÃO DO OBJETO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	47
3.3	A PREPARAÇÃO DO TEAR: O MÉTODO	50
3.3.1	<b>Da inspiração metodológica à cultura profissional: Etnografia</b>	<b>57</b>
3.3.2	<b>Dispondo de outro fio: A Teoria Fundamentada em Dados (TFD)</b>	<b>67</b>
3.4	OS OUTROS FIOS: O LÓCUS E OS SUJEITOS	70
3.5	<b>O fio-mestre estava definido!</b>	<b>75</b>
<b>4</b>	<b>O ENTRELACE DOS FIOS: O GRUPO DE PROFISSIONAIS</b>	<b>76</b>
4.1	OS ENTRELAÇAMENTOS: O GRUPO E SUAS RELAÇÕES	77
4.2	O ARREMATE: AS INTERAÇÕES DÃO O TOM NA CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	92
<b>5</b>	<b>O DESENHO: AS EPISTEMOLOGIAS DA CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE</b>	<b>98</b>
5.1	A COMPOSIÇÃO DO DESENHO: A CULTURA PROFISSIONAL	99



5.2	O DESENHO E SUAS NUANCES: OS SABERES E OS FAZERES DA PROFISSÃO	111
5.2.1	<b>A importância do saber na cultura profissional dos professores</b>	115
5.3	O ENTREMEIO: A AUTONOMIA	120
5.3.1	<b>Autonomia intelectual e trabalho no Centro de Educação Básica da UEFS: uma conquista</b>	124
5.4	A SENSIBILIDADE E A BELEZA DO TAPETE: SOMOS O QUE NOS PROPOMOS	135
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SENSIBILIDADE E A BELEZA DO TAPETE ESTÃO NOS NÓS: SOMOS O QUE NOS PROPOMOS</b>	141
6.1	UM ETNOMÉTODO CONSTRUÍDO: O CAMINHO PERCORRIDO PARA COMPREENSÃO DO GRUPO PROFISSIONAL	144
6.2	UM CAPÍTULO SE FECHA, UM NOVO CICLO COMEÇA	148
	<b>REFERÊNCIAS</b>	152
	<b>APÊNDICES</b>	157
	APÊNDICE A: Termo de Consentimento livre e Esclarecido	158
	APÊNDICE B: Entrevista	160
	APÊNDICE C: Autorização para Divulgação de Documentos	161
	<b>ANEXOS</b>	162
	ANEXO A: Icnografia: Resultado da Atividade em Grupo	163
	ANEXO B: Portaria de Autorização do Centro de Educação Básica da UEFS	167
	ANEXO C: Proposta pedagógica do centro de educação básica – CEB – UEFS	168

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, poderes e autonomia*, origina-se no interesse em compreender a formação de professores em uma perspectiva mais sociológica do trabalho docente, a partir da organização social dos professores em seu local de trabalho.

A formação de professores já se constitui no meu objeto de estudo desde o mestrado, momento em que investiguei as representações de estudantes e professores em exercício, acerca da formação no curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia. A partir de seus resultados, compreendi que havia um obstáculo epistemológico entre o saber e o fazer nas escolas de Educação Básica. Esse obstáculo tinha duas vias de origem: uma, da própria organização do curso de licenciatura com a dicotomia teoria-prática; e outra, da organização dentro da escola de Educação Básica. Como a pesquisa tinha como campo empírico o curso de licenciatura não busquei compreender esse aspecto da escola.

Entretanto, na escola de Educação Básica existem vários elementos que demandam pesquisa e, na busca pelo recorte, encontrei na cultura profissional dos professores, a possibilidade de compreensão de questões mais subjetivas do processo, a exemplo de como a formação de professores contribui na aprendizagem do trabalho docente no contexto escolar. Porém, muito mais que isso, são as relações instituídas entre os pares nesse contexto altamente formativo.

A cultura profissional nos permite conhecer e entender as questões mais subjetivas da inserção profissional porque prioriza como metodologia de coleta de dados a etnografia, pois necessita de uma inserção intensa do pesquisador em campo. Como sua base de análise são as relações, foi necessária uma observação densa que se esgotou quando aconteceu a saturação do campo, representada pelo olhar do pesquisador. Ou seja, quando os dados começaram a se repetir, quando nada que se apresentava era mais novidade.

Com o objetivo de compreender essas relações profissionais dos professores, escolhi fazer uma pesquisa de inspiração etnográfica e a partir dela houve o encontro com a Teoria Fundamentada em Dados (TFD). O contato, apesar de tardio para seguir os princípios da TFD, possibilitou uma revisita constante ao campo

durante a análise dos dados, conforme assegura essa teoria, o que me garantiu a veracidade dos dados aqui apresentados.

Na escrita final, senti a necessidade de articular meu processo formativo com a análise realizada, pois muito do que me impulsionou tem como fundamento as questões vivenciadas na minha carreira profissional. As angústias e dilemas que as professoras vivenciavam já foram compartilhados por mim quando professora na mesma instituição, uma escola pública de Educação Básica. Nesse sentido, levantei como tese que a cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS, representada pelas relações estabelecidas pelo grupo profissional, potencializa uma identidade profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contextualizado tendo como meta a qualidade do ensino. Isso se confirmou a partir da análise de como a autonomia intelectual possibilita avanços no trabalho pedagógico, apresentando como resultado uma qualidade na aprendizagem dos alunos.

O primeiro aspecto a ser pontuado foi o questionamento sobre a escolha da etnografia como metodologia de coleta de dados, uma vez que, de acordo com pesquisadores da área, fazê-la significaria o pesquisador ter um estranhamento que implicasse a coleta de dados sem interferências objetivas deste com seu conhecimento e domínio da área. Foi a partir dessas considerações que optei por iniciar e finalizar a escrita com meu memorial, articulando os necessários questionamentos e esclarecimentos que me levaram a trilhar o caminho da cultura profissional dos professores para a compreensão do desenvolvimento do trabalho docente e as reflexões finais.

A seção, intitulada “Revisitar memórias, construir conhecimentos: o início da *tecitura*”, faz uma analogia com a tecitura de um tapete sob a inspiração do texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (1999), texto que tem, para mim, um significado especial. Nele, apresentarei o encontro e a apropriação da cultura profissional como conceito estruturante desse trabalho.

A seção seguinte demonstra o caminho percorrido na compreensão da etnografia, o encontro com a TFD, o campo empírico e os sujeitos. Esse processo foi essencial na minha constituição enquanto pesquisadora que não poderia se deixar influenciar pelas questões mais práticas do cotidiano da escola e nem com a questão pedagógica. Esse foi o meu maior desafio. Conhecer a proposta pedagógica da escola e as questões práticas do cotidiano da sala de aula como

professora que fui (e agora como formadora de professores na condição de professora de estágio) poderia influenciar o meu olhar e contaminar os dados. Porém, apesar de difícil, consegui me distanciar o suficiente das questões pedagógicas e passei a me concentrar nas relações entre os sujeitos para compreender os aspectos subjetivos que se apresentavam ao meu olhar.

A seção “O entrelace dos fios: o grupo profissionais” é a representação de um etnométodo (MACEDO, 2006) de análise do grupo profissional. Nele, faço uma análise das relações existentes naquele grupo e, a partir dela, uma discussão que envolve um poder específico que representa um reconhecimento do conhecimento que cerca o trabalho docente, um poder na relação com os outros e uma identidade profissional constituída a partir do próprio sujeito.

Na seção cinco está o que chamei de “Epistemologias da cultura profissional do grupo”, onde faço uma categorização dos dados a partir dos princípios da TFD, e analiso como esses profissionais se apropriaram dos saberes, do poder e da autonomia como condições do desenvolvimento profissional e do trabalho docente. Por fim, concluo como esses elementos contribuem e interferem no trabalho daqueles profissionais.

Por fim, retomo o memorial, na última seção, com o objetivo de evidenciar como esse processo da pesquisa de campo e da escrita contribuiu para o meu aperfeiçoamento profissional e pessoal; como a etnografia e a TFD me ajudaram a compreender o objeto em estudo e refletir que a formação de professores está para além de manuais. Ser professor é uma profissão que demanda um conhecimento de si e uma mudança na relação, que se estabelece também com sujeitos, daí advém uma dificuldade com o desenvolvimento do trabalho docente que os cursos de licenciatura ainda não estão dando conta de refletir e mobilizar os futuros profissionais.

## 2 REVISITAR MEMÓRIAS, CONSTRUIR CONHECIMENTOS: O INÍCIO DA TECITURA

*A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos. (LARROSA, 2006, p. 135)*

O ato de pesquisar no campo da formação de professores parece estar atrelado ao ato de conhecer-se e de implicar-se com o objeto a ser investigado. Sendo uma profissão em que o trabalho dos profissionais está na interação entre sujeitos, ou seja, em uma condição semelhante à de aprendizes, mas em lugares opostos; semelhante porque o profissional de educação, sendo humano, trabalha com o humano, e aprendiz e opostos porque em uma mesma condição de humano e aprendiz está numa posição superior ao do educando. É com base nesse princípio que a formação de professores se constitui em um campo subjetivo. É essa subjetividade presente e necessária que carece de uma implicação que vá além do escolher aleatoriamente a formação de professores como um objeto de pesquisa.

É consciente desse processo subjetivo integrante a cada sujeito e a influência direta em suas ações, que me proponho a buscar na minha história formativa os elementos que me constituíram enquanto pessoa e que me possibilitaram fazer escolhas e me tornar profissional. Para isso, é necessário levantar o véu que encobre as verdades e as mentiras que, conforme Larrosa (2006), ao discutir “As confissões” de Rousseau, nos fazem seres sociais:

Um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história. Uma história que agora será a história do auto-engano, da alienação, da mentira. (LARROSA, 2006, p. 32).

É com a necessidade de compreender melhor o caminho percorrido e de buscar a superação de uma alienação social e cultural que me possibilite a reescrita de uma história de formação que se inicia antes mesmo de buscar a docência como espaço profissional. Ao reescrever minha própria história, busco levantar o véu que encobre meu olhar para alguns fatos com a intenção de promover uma

conscientização do papel profissional que venho desempenhando ao longo dos 27 anos que estou envolvida com a educação.

Os obstáculos que foram superados e tantos outros que não tive condições de enfrentá-los no momento que surgiram na minha trajetória seja por inexperiência ou por falta de conhecimento e o envolvimento com a formação de professores não foram questões que aconteceram de forma aleatória. Foi buscando compreender como tudo isso implicou na minha constituição pessoal e profissional e na escolha da formação de professores como meu objeto de pesquisa que me proponho na escrita deste memorial.

## 2.1 A TECITURA SE INICIA COM A ESCOLHA DO TEAR

A consciência de que o sujeito tem de fazer escolhas dentre as possibilidades que lhe são oferecidas ao longo do caminho me acompanha e me ajuda a compreender a profundidade do texto “A moça tecelã”, de Colasanti (1999), que há muito me inspira. A moça tecelã (COLASANTI, 1999) me permitiu compreender que sou eu que sigo tecendo o tapete da minha história, mas que também posso destecê-la na tentativa de reescrevê-la. Nesse processo, reconheço que as escolhas feitas ao longo do meu caminho foram muito mais significativas e conscientes para a realização de um trabalho significativo do que aonde desejava chegar.

Porém, é preciso entender que, ao desfazer o bordado, ele não se apaga da nossa memória nem da nossa história, mas torna o fato compreensível e não causa mais angústias de ter o erro sempre presente no decorrer das minhas ações. Essa consciência, no entanto, me permite ressignificar e compreender como tornar tudo isso útil para uma nova aprendizagem. Foi na busca de realização de um trabalho que fosse significativo para o desenvolvimento do trabalho docente e para a aprendizagem de tantas crianças e jovens que têm ânsia de aprender que me envolvi com a formação de professores. Assim como compreender as angústias de tantos colegas que compartilhavam a sensação de impotência com as atividades laborais da profissão.

A minha implicação com o tema foi construído ao longo do caminho percorrido na profissão e na própria vida enquanto sujeito que precisava sobreviver ao agreste. Natural do sertão baiano, a natureza, através da aridez da caatinga, me ensinou desde cedo que, na vida, nada se conquista facilmente, aliás, a própria vida se

constitui em uma conquista, no sertão baiano em que não só a água torna-se de necessidade extrema, mas também a saúde, principalmente no início da década de 1970 em que a taxa de mortalidade infantil, especialmente por desidratação, era altíssima e considerada natural. Em função disso, aprendi desde cedo a fazer escolhas.

Vinda de uma família em que a formação profissional de base era o magistério, as primeiras lembranças das brincadeiras de infância estão relacionadas à escola, quando a personagem transitava entre ser professora ou ser aluna. Porém, não fui estimulada a seguir a profissão, justamente pela falta de valorização profissional. Esse é o primeiro véu do autoengano (LAROSSA, 2006). Ao lembrar esses momentos de brincar com a profissão, tudo conspirava para que fortalecesse em mim esse desejo, independente da valorização profissional, hoje, puxando pela memória não me lembro de alguém dizendo diretamente sobre não exercer a profissão docente.

Lembro, sim, através de fios entremeados pelo tear das lembranças de diálogos perdidos na memória, que minhas tias reclamavam dos baixos salários. Como morávamos em uma pequena cidade no sertão da Bahia, onde o emprego era escasso, só havia duas opções: a agricultura ou o funcionalismo público municipal. Sendo mulher e tendo estudado um pouco mais que o restante da pequena população local, a alternativa para as mulheres era ser professora primária, sem nenhum reconhecimento profissional e um salário ínfimo. Portanto, o que trago como falta de estímulo se refere às conversas dos adultos sobre a falta de dinheiro e o descaso com o pagamento, que a prefeitura local lhes reservava.

Apesar dessa suposta censura elaborada pela mente de uma criança e imposta pela desvalorização social e econômica da profissão, a obrigatoriedade de buscar uma profissão no ensino médio, de forma contraditória, me levaram ao magistério. Nesse período, já morava em um dos grandes centros urbanos da Bahia, Feira de Santana, e fiz o curso de magistério, no Ensino Médio, numa das instituições mais respeitadas da cidade, o Instituto de Educação Gastão Guimarães, que primava por formar professores para a Educação de crianças. Percebo que aquele ambiente fez renascer algo que há muito já havia esquecido e que hoje, acredito, conspirava para a minha formação, ou era o fato de ver no magistério a possibilidade de continuar a luta pela sobrevivência, porque sempre ouvi que um bom professor nunca ficava desempregado. Isso fez com que me envolvesse

intensamente no estudo e desde os estágios tinha uma preocupação excessiva em produzir materiais e buscar formas que potencializassem a aprendizagem das crianças. Foi a partir da prática exercida nos estágios que passei a me identificar com a profissão.

O magistério sempre teve como característica o ensino técnico, e, nesse caso, aprendia-se toda a técnica que se exigia para ser uma boa professora das primeiras séries do Ensino Fundamental. Aprendíamos desde a elaboração de um planejamento até a postura em sala de aula, como manter a disciplina, as técnicas didáticas de organização da classe, como escrever no quadro sem perder a atenção das crianças, a importância de ter uma postura de referência, como motivá-las. Fez-me compreender que o erro poderia significar uma má organização didática, pois as crianças estão sempre prontas para aprender, dependia da aplicação pelo professor de técnicas eficazes para a aprendizagem.

Só não aprendi que os professores são um grupo profissional com uma cultura própria e bem específica, baseada nas relações, na interação entre docentes e, muitas vezes, no início da profissão não compreendia determinados comportamentos. Mas as experiências são construídas e os saberes da profissão ensinados. Um tempo depois percebi que não era bem assim. Mas foi no curso de magistério que compreendi que desejava aquilo como profissão, acreditando fielmente no que me ensinaram: bastava aplicar a técnica que o trabalho transcorreria conforme o almejado.

Tão logo concluí o magistério, fui trabalhar como ajudante de classe de educação infantil em uma pequena escola particular em Feira de Santana. Minha preocupação era aprender a ser professora num segmento de ensino diferente daquele pelo qual fui “diplomada”, depois fui convidada a assumir duas turmas diferentes nas séries iniciais nessa mesma escola. Sai dessa instituição com o sentimento de que nem tudo que havia aprendido ali levaria para a minha vida profissional. Havia uma preocupação excessiva com a disciplina, e, segundo a compreensão da instituição, a disciplina era o princípio da aprendizagem. Essa preocupação desconsiderava as necessidades naturais das crianças e isso me fazia repensar o meu papel.

Cada reflexão como essa me reporta a importância de refazer o caminho que traçamos ao longo da vida para chegar ao contexto da formação, de pensar quais os fios escolhidos e sua textura. E nesse processo é importante ressaltar como a



experiência vivenciada há muito tempo atrás se torna presente em nosso fazer diário. Como escolhemos essa ou aquela experiência? Não sei explicar, por isso busco em Larossa (2002) essa ressignificação, quando o autor define o que diferencia a experiência formativa de outras experiências vivenciadas. Pontua que a experiência é aquilo “que nos acontece, que nos toca” (LAROSSA, 2002, p. 21), mas muita coisa nos acontece, nos toca e nos marca todos os dias.

Diante disso, é importante afirmar que a experiência não é informação, para ser uma experiência é preciso tempo. Um tempo em que esse fato seja lembrado, refletido, contextualizado, amadurecido para que, nesse processo de reflexão, haja uma transformação. E compreendo que, no momento que escolho essas memórias, eu me comprometo com um processo de transformação que possibilitou a segurança em fazer algumas escolhas futuras.

Com base na perspectiva de compreender o meu papel profissional, uma criança me auxiliou trazendo um fio novo para meu tear. Ela me ajudou a pensar que o trabalho docente não precisava ser intransigente, austero e cheio de regras definidas pelas técnicas que tinham por base a reprodução e repetição. E foi naquele momento que senti vontade de buscar outras formas, outros espaços. Essa mobilização partiu de um trabalho desenvolvido junto a uma criança com dificuldade de aprendizagem. Recebi um aluno em idade avançada para alfabetizar na 1ª série e as crianças nessa série já dominavam a leitura e a escrita, portanto, para ajudá-la tive que fazer um trabalho paralelo, e a cada nova aprendizagem, a cada avanço, ele afirmava “a senhora é uma boa professora. Ninguém nunca havia me ensinado dessa forma e eu estou aprendendo a ler”. Esse era seu maior desejo. Qual era a forma? Não me recordo. O processo, a forma, o método estava encoberto. Só me recordo que transgredia as regras determinadas pela escola e pelos meus colegas que me criticavam por aceitar esse aluno, realizar um trabalho paralelo, ou seja, aumentar o trabalho que já tinha e não cobrar por isso. Mas não era isso que importava.

Foi também nesse momento que me despertei para a organização sindical da categoria profissional, cobrando melhores salários, afinal trabalhava com duas turmas e recebia menos de um salário mínimo. Aí me dei conta da função do sindicato e como havia sobre mim, e outras, uma exploração velada por ser muito jovem e inexperiente. No final do ano, pedi demissão. Esse foi o primeiro nó surgido na tecitura de minha profissão, pois levei muito a sério o que haviam me dito sobre

um bom professor nunca ficar desempregado. Esqueci que estava no início da carreira docente. Essa atitude foi o início da minha compreensão sobre a valorização profissional e, com ela, a consciência da retaliação que atitudes como havia tomado, de romper com as regras da instituição, provocava. Isso me custou o desemprego por dois anos consecutivos. Porém, me senti satisfeita com a atitude, me senti sujeito de minha caminhada.

Só em 1991 que outro fio foi incorporado de forma significativa ao tear da minha carreira profissional. Aprovada em um concurso público, fui trabalhar na zona rural de Feira de Santana. Já mais amadurecida com os caminhos trilhados e com os erros cometidos, passei a refletir sobre a necessidade de compreender as crianças e suas dificuldades de aprendizagem ou suas formas de aprender.

Para isso, foi fundamental assumir uma classe de 50 crianças e jovens, com faixa etária entre 6 e 15 anos, para alfabetizar em apenas cinco meses. Era recém-chegada na instituição. Apesar de todas as dificuldades, foi despertado em mim o prazer pelo trabalho educativo e o desejo de querer aprender mais sobre os processos de ensino e aprendizagem.

## 2.2 UM DOS DESENHOS: A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, UMA NOVA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

Aqui compreendo como o tempo é importante em nos constituir sujeitos. É o nosso tempo e não o tempo que nos é imposto, o ato formativo precisa ser compreendido nessa perspectiva. Nós fazemos o nosso tempo, ao outro cabe à mediação desse processo. Ser sujeito de sua aprendizagem ou apenas **ser** significa que precisamos expor nosso percurso para que possamos compreender o que nos fez o que somos. É assim que

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 pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de repormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LAROSSA, 2002, p. 24-25)

Essa “ex-posição” é o diferencial que nos permite refletir sobre o nosso desenvolvimento profissional. Nesse ponto, o tempo se torna único para os sujeitos

e a formação precisa estar atenta a essas questões subjetivas de cada um. Expor para si mesmo é importante nessa construção.

Foi exatamente nesse momento que as escolhas, ainda um pouco obscuras, me fizeram buscar mais conhecimentos para desenvolver melhor meu trabalho. Foi com esse desejo bem definido e com a preocupação com a aprendizagem de meus alunos que a coordenadora da escola em que trabalhava sugeriu que prestasse vestibular para o curso de Pedagogia. Foi a necessidade que senti em ser uma profissional melhor que me fez buscar a Graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1992.

Ali compreendi o significado da profissão, mais pelas margens do que como objetivo do curso. O fato de já ser professora e ter objetivos bem definidos quanto ao curso me forçaram a compreender que o trabalho do professor é muito mais do que ensinar. Descobri ainda que ensinar era muito mais complicado do que eu imaginava e do que fazia todos os dias com minha classe. Ao discutir coisas desse tipo parecia que estava sozinha nesse caminho de conflitos profissionais e desejo de oferecer um trabalho de qualidade para os alunos. O meu foco era sempre os alunos.

Outro aspecto importante para minha formação foi o envolvimento no movimento por melhores condições salariais e de trabalho para os profissionais da educação do município. O envolvimento nos movimentos sindicais, as greves, a luta por um salário digno fortaleceu a minha identidade de classe. E enquanto categoria profissional exigia-se também formação continuada. Ao mesmo tempo, eu compreendia melhor o meu papel e devolvia para a comunidade da forma que sabia. Oferecia o melhor de mim no trabalho em sala de aula e buscava compreender e estudar novas formas de ensino para que os alunos aprendessem mais a cada dia.

Entretanto, a grande maioria dos meus formadores não parecia preocupada com as minhas questões práticas da profissão porque o programa era extenso e precisávamos daquele conhecimento para compreender as práticas educativas. Hoje, como professora do Ensino Superior, entendo o que queriam dizer. Felizmente, alguns poucos, pareciam mais sensibilizados com a realidade das escolas e, na medida do possível, conseguiam diminuir ou aumentar minhas angústias, tudo dependia do ponto de vista, das minhas necessidades e das respostas que ouvia e, quase sempre, não eram as que desejava ouvir.

Nesse período, fui monitora de um programa de extensão voltado para a leitura e escrita para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

particpei do Programa PROLER da Biblioteca Nacional, de oficinas de teatro, dentre outras atividades oferecidas pelo ambiente universitário, além dos movimentos estudantis, pois acreditava que tudo isso auxiliava no meu processo de conhecimento pessoal e da profissão. Esses foram momentos ímpares na minha formação, pois encontrei um ponto de equilíbrio entre o eu pessoal e o profissional: a leitura.

Fui aprendendo a usar a leitura na sala de aula como um instrumento que fazia os alunos se envolver mais com o trabalho pedagógico, o que facilitava bastante no processo de alfabetização. Enquanto eles aprendiam os processos de leitura e escrita, eu aprendia e aperfeiçoava práticas pedagógicas que me davam segurança e sustentava meu processo de formação. Nesse envolvimento comigo mesma e com meu percurso me fizeram ser alguém que todos diziam viver para o trabalho. As críticas vinham de uma forma bem pejorativa: “você trabalha tanto e nós recebemos o mesmo salário”, as coisas só não eram mais desagradáveis porque tentava conquistar os demais professores pela simpatia, não tecia críticas e sempre oferecia novidades para que pudessem utilizar em suas classes.

E nessa aprendizagem fui me deparando com situações inusitadas: crianças que começavam a ler de repente, como num “passe de mágica”, que contestavam a minha escrita no quadro e contribuía para fortalecer meu desejo de estudar e aprender mais, que me alegravam porque via que os esforços empreendidos estavam dando resultado e os alunos estavam muito mais envolvidos.

Comecei a retomar as memórias e a compreender que a técnica que me fora ensinada no magistério deixava a desejar, apesar de existirem coisas que me acompanham até hoje e que, se não fosse o magistério, não daria a devida importância, além de ver como faz falta aos novos aprendizes da profissão. Compreendi que em educação as coisas não eram estáticas como me fizeram entender. Estava mais segura e fazia intervenções mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

Ao concluir o curso de Pedagogia, em 1996, fiz uma especialização em Supervisão Educacional, quando meu trabalho final foi todo em torno da leitura como elemento fundamental no processo de alfabetização. Em seguida, fui convidada a trabalhar numa instituição que buscava uma nova organização didática do trabalho pedagógico. Era um desafio que se colocava à minha frente, mas que não tive receio em enfrentá-lo. Considero essa escolha um salto na minha carreira, pois me

propiciou um entendimento mais amplo do processo educativo, forçou-me a estudar teorias que na universidade não tinha dado tempo aprofundar e a repensar em mim enquanto pessoa.

Questões como essas permitem o entendimento que a formação não acontece como foi planejada ou trilha caminhos que não traçamos, ela nos leva a depender da disposição de cada um em seguir adiante ou ficar à beira do caminho. Tudo depende das escolhas que fazemos, de quais fios vamos acrescentar no nosso tear para construir um caminho. Pineau (2003) aponta as temporalidades na formação como a construção do processo de autonomia formativa que se constrói em tempos diferentes e a partir de vários elementos que a influencia. Assim, o tempo e as experiências se constituem aspectos fundamentais na organização pessoal para que a formação transcorra de forma autônoma e significativa.

### 2.3 AS CORES: UMA CONSTATAÇÃO UM TANTO ÓBVIA, A DOCÊNCIA EXIGE ESTUDO

Nesse momento, é importante salientar que a formação, conforme Larrosa (2006), tem um tempo diferente do nosso tempo cronológico. Essa compreensão me faz refletir sobre a certeza de que sabia muito sobre a docência e não precisava aprender mais, isso me levaria a um comportamento que refletiria a interrupção do processo de formação. A satisfação de ter o trabalho reconhecido me fez entender que o que fazia já era muito bom, por isso o convite para trabalhar em uma instituição de ensino da rede particular.

Foi esse fato que me fez compreender que a formação ocorre ao longo da vida, portanto, era necessário prosseguir buscando uma autonomia intelectual e formativa. Isso seria o início de um processo de autoformação.

[...] a formação, como função da evolução humana, parece constituída por esta contradição entre auto e heteroformação. Contradição que, para ser motriz, deve ver seus dois polos se desenvolverem ao mesmo tempo de forma autônoma e de forma antagonicamente ligada. O que não é uma dialética fácil. (PINEAU, 2003, p. 174)

Esse processo de conscientização da necessidade de uma autoformação, mas direcionada por outrem, me permitiu ocupar outros espaços. E um deles foi o meu encontro com esse objeto de pesquisa. Esse fato me faz retomar Freire (1998), quando defende que a docência é um processo de construção contínua e

essencialmente interativa, o sujeito se forma na relação com o outro, com o discente, com o colega, no coletivo. Além de comungar com Freire, reflito muito sobre a definição de Larrosa (2006), quando coloca que o tempo da formação “não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e posterior retorno ao mesmo” (LARROSA, 2006, p. 78).

O tempo da formação é sempre um devir, ou seja, a formação é um processo que não finda, é constante, muitas vezes, conflituoso e, essencialmente, subjetivo. Isso tudo me fez reconhecer e defender que o trabalho docente precisa ser um trabalho implicado e sistematizado. Isso, compreendi ainda fora do ensino superior, quando já estava apta, socialmente falando, para compreender e intervir nos processos de ensino e aprendizagem das crianças e jovens.

Até este momento, tinha a certeza que estava no lugar certo, fazendo a coisa certa. Depois de muitos percalços e angústias nessa nova instituição, compreendi que só o estudo e a reflexão poderiam me ajudar a reestruturar um trabalho já estruturado e validado por muitos como bom. Foi um recomeçar, um reconstruir um processo de aprendizagem de como ensinar e de como aprender. Um aspecto que sempre acreditei que não poderia deixar de focar: o desenvolvimento do meu trabalho tinha como objetivo primeiro o discente e, nesse processo de interação, estava a minha formação.

Enfim, passei a ser uma profissional reconhecida pela forma dinâmica de dar aulas e me ofereceram a coordenação e, por fim, fiquei responsável pela formação dos demais professores que iam trabalhar ou já trabalhavam na escola. Era responsável pela formação continuada, aí foi à oportunidade de acrescentar novos desenhos no meu tapete, o divisor de águas na minha forma de pensar a educação e a formação de professores. Ao desempenhar a função, as questões trazidas pelas professoras demonstravam o quanto a sua formação era frágil e o quanto o Ensino Superior não dava conta de elementos essenciais na formação de professores, por exemplo, as questões práticas pareciam ser desconsideradas durante seu processo de aprendizagem da profissão, como organização da classe para o desenvolvimento de atividades essenciais para a aprendizagem.

No entanto, essas profissionais demonstravam compreender os processos de aprendizagem dos sujeitos através da teoria, ou seja, tinham um discurso teórico bem fundamentado. Foi em discussões como essas que me senti motivada a sair da comodidade e buscar compreender outros processos. Fica claro que o processo de

formação ocorre paralelo a uma compreensão da cultura profissional dos professores. Por mais que se tente fazer uma formação mais moderna, de acordo com os princípios políticos, didáticos, éticos, o processo não funciona se não compreender quem são essas pessoas que são professores e como se relacionam com a instituição, com o poder vigente.

O próximo fio a ser introduzido no meu tear que completava um novo desenho me levou ao ensino superior e, como professora de estágio, no curso de Pedagogia, compreendi a formação em uma outra perspectiva: a de formadora. Retomei minhas angústias enquanto estudante e compreendi que, enquanto formadora de professores, tinha uma responsabilidade muito maior e não apenas com os estudantes, mas com todas as crianças e jovens com os quais os futuros ou já professores trabalhavam ou iam trabalhar.

O início do trabalho no ensino superior demonstrou uma série de coisas, e uma delas foi que a Universidade ainda estava muito distante da Educação Básica. E isso era demonstrado nos discursos e nas posturas dos estudantes e dos formadores. Enquanto professora de estágio era difícil me inserir nessa nova organização, sendo que o meu maior desafio era a aproximação entre as duas instituições, a universidade e as escolas.

Comecei a refletir sobre a nossa capacidade de formar professores para atuar numa realidade em que a maioria dos formadores parecia não conhecer e, muitas vezes, desprezavam a docência, pontuando a superioridade da pesquisa. Outra questão era por que os professores da Educação Básica resistiam à presença da Universidade? Havia a consciência de um poder paralelo que existia no grupo de professores ao apresentar uma resistência à presença da Universidade enquanto a administração abria as portas da escola? Questões como essas me fizeram retomar as reflexões sobre a formação de professores a partir de outra ótica, a dos professores. O que pensavam acerca da própria formação? Partilhavam elementos de sua prática profissional entre os demais?

E foi nesta perspectiva que fui buscar, no período em que trabalhava com a formação continuada de professores, e pensava que o excesso de teoria se dava a partir de elementos intrínsecos aos estudantes, mas, ao contrário, há no ambiente acadêmico um excesso de teoria que, muitas vezes, sufoca o desejo de compreender a prática intrínseca no saber teórico. Foi nessa tentativa de

compreender o papel do professor e sua construção profissional que busquei ampliar a minha qualificação.

Um outro fio incorporado no meu tear foi o mestrado, e ao fazer essa reflexão ainda não consigo identificar se o desenho composto por este fio foi realmente significativo. Naquele período, vi que um profissional pode se utilizar do poder que lhe é dado pela posição que ocupa para impor determinadas situações, com a desculpa que está oferecendo autonomia. Autonomia que não permite que o aprendiz trace seu próprio caminho. Foi nessa nova construção do desenho da minha formação que passei a refletir mais sobre o real significado da mediação pedagógica e compreendi que nem todos os profissionais podem ser mediadores, apesar do desejo, pois mediar significa oferecer segurança para o outro seguir sozinho o seu caminho.

É em função dessa vivência não muito agradável e cheia de conflitos que o mestrado em educação foi um dos nós da minha formação. Um nó não metafórico. Acredito sempre que toda experiência é formativa, mesmo aquela que nos traga constantes questionamentos sobre sua validade, se se dá continuidade ou fica à beira do caminho. Assim foi o mestrado em Educação e Contemporaneidade. Um período em que tive que reafirmar constantemente o meu conhecimento da área, ao mesmo tempo em que aprendia a ceder e a brigar, em momentos diferentes, por aquilo que acreditava. Foram dias conflituosos.

Mesmo assim, não deixo de reconhecer que meu crescimento foi grande e minha aprendizagem foi muito além da pesquisa, aprendi a compreender as limitações do outro e a buscar um equilíbrio para não me deixar influenciar por elas, ao mesmo tempo em que tinha a consciência de que o meu objeto e os resultados da pesquisa, naqueles momentos se confundiam. Muitas vezes me sentia exatamente como os sujeitos da pesquisa: o sentimento de que, na relação professor-aluno ou orientador-orientando, a autoridade era substituída por um autoritarismo. A história da formação que estava vivenciando não era muito diferente da história de formação contada pelos estudantes do curso de Pedagogia, os sujeitos da pesquisa. Enfim, nesse período aprendi que a orientação precisa ser direcionadora, isto é, precisa apontar caminhos e deixar o outro seguir adiante, respeitando sua autonomia e intelectualidade. Essa foi a maior aprendizagem que o mestrado me proporcionou.



No que tange à pesquisa, o mestrado permitiu a compreensão dos estudantes do curso de Pedagogia, professores em exercício, sobre a contribuição dos formadores na sua formação profissional; possibilitou ainda que compreendesse os elementos que construíam o trabalho docente e a importância de um campo até então desconhecido para mim, o da pedagogia universitária, que colocava no centro do processo de formação do professor-formador.

Ao final da pesquisa, compreendi que não bastava o professor da Educação Básica ter formação superior para desenvolver um trabalho de qualidade, antes de tudo era necessário compreender seu profissionalismo para se pensar em processos de formação. Só assim pode-se pensar em políticas de formação que fossem significativas para esses profissionais, que fosse fundamental a construção de uma identidade profissional durante o processo de aprendizagem do trabalho docente ainda na graduação.

A conclusão final expressa na dissertação mostrou que a formação superior vinha contribuindo muito pouco com o trabalho docente desses estudantes-professores. Uma das questões que me chamou a atenção foi a falta de elementos constitutivos do trabalho e da identidade profissional na formação dos professores no ensino superior.

A partir daí, passei a acreditar que, para melhorar a qualidade da educação no país, não era necessária apenas a formação superior para os professores da educação básica, era preciso que essa formação compreendesse esse grupo profissional, como ele pensa a formação para, então, promover uma aproximação entre as expectativas e a formação em si.

É a partir daí que passo a perceber que há alguma coisa indefinida nos processos de formação. Defendo que um caminho possível é compreender como o professor apreende o trabalho docente e como entende essa construção na graduação e na relação de construção e sistematização da aprendizagem da docência. Hoje, meu maior desafio é compreender esse processo que, acredito, tem a ver com a organização dos saberes profissionais docentes ensinados no ensino superior.

Isso veio a se fortalecer quando fiz uma disciplina como aluna especial na disciplina Educação, Trabalho e Saberes Profissionais no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Nela, fui apresentada a autores e a discussões que

fortaleciam esse meu desejo de compreender melhor a formação de professores, colaborava para a suposição de que é preciso conhecer como os professores pensam a profissão e os aspectos que influenciam no desenvolvimento de seu trabalho, como constroem uma identidade profissional e sistematizam os saberes profissionais.

Era necessário promover o reconhecimento que o trabalho docente é um trabalho codificado (TARDIF; LESSARD, 2005). Segundo os autores, o ensino é uma das atividades mais antigas e “aproxima-se bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas, amplamente padronizadas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43). Isso significa que este é um dos trabalhos marcados pela autonomia profissional, uma vez que suas atividades são assinaladas por ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nesse contexto, esse profissional é visto muito mais a partir das relações sociais através da interação, do que a partir do seu trabalho concreto. Isso interfere diretamente na compreensão do trabalho docente como um trabalho sistematizado e codificado traduzido pelo seu caráter formal e informal tratando-se, portanto,

[...] de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. conseqüentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade. Chamaremos heterogêneo tal trabalho que comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também potencialmente contraditórios, diversificados, estranhos entre si. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45)

Essa construção é traduzida pela forma quase que independente com que os profissionais desenvolvem seu trabalho. Independente porque, mesmo com toda a organização pedagógica presente na ação docente, esse trabalho sofre influências do meio social, da organização da classe, da interação dos alunos, entre outros fatores. Isso coloca o profissional mais sujeito a sofrer influências sociais no desenvolvimento de seu trabalho, porém, antes desse processo, há toda uma organização sistematizada e codificada para sua efetivação. A codificação está nos conhecimentos específicos da docência que contribuem efetivamente para o trabalho do professor e lhes concede elementos para lidar com os imprevistos presentes no seu fazer cotidiano.

Essa compreensão precisa ser construída no ensino superior. Esse foi o contexto que me encaminhou ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAGED. A compreensão de que o trabalho é uma atividade que requer um conhecimento profundo daqueles que querem desenvolver a atividade docente e, para isso, necessitamos compreender como esse grupo profissional se organiza como meio de estruturação profissional.

#### 2.4 A INTRODUÇÃO DE UM NOVO DESENHO: O DOUTORADO

É impossível compreender a profissão do professor e as questões da formação descontextualizadas das questões socioeconômicas e culturais da sociedade que influenciam diretamente o processo educativo e atingem a pessoa do professor e do aluno.

A partir das leituras realizadas, percebi que alguns nós que entrelaçam a minha formação está diretamente ligada ao contexto social que vivenciamos de forma intensa. Um contexto repleto de complexidade que impacta na nossa vida pessoal e também no fazer pedagógico. Esse movimento nasce nas relações sociais que vivenciamos através das incertezas geradas pelo surgimento das tecnologias de informação e comunicação e da globalização, como mecanismos que alteraram a percepção de escola e sociedade. Isso promoveu uma consciência que há uma relação direta no mundo do trabalho e na forma como as instituições educativas se organizaram para atender as novas demandas sociais.

Compreendo que a reorganização do mundo do trabalho, sendo este vivenciado de forma mais intensa no sistema econômico através do que Giddens (1991) pontua e que muitos estudiosos nomeiam de uma nova era, a era pós-industrial ou pós-moderna, promove uma nova forma de entendimento do trabalho e suas relações, suas implicações na vida dos sujeitos, em novas exigências de formação. Essa forma de compreender a nova organização social a partir do sistema econômico implicou em uma série de mudanças que refletiram diretamente na construção da identidade dos sujeitos e das instituições, sobretudo da escola e do profissional docente.

Compreender a mudança dos processos sociais implica também numa nova forma de ver o mundo.

Se estamos nos encaminhando para uma fase de pós-modernidade, isto significa que a trajetória do desenvolvimento social está nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social (GIDDENS, 1991, p. 52).

Essa nova ordem provoca uma série de alterações no processo de práticas sociais instituídas pela modernidade e suas instituições. Entre elas, a discussão sobre a cultura, a identidade dos sujeitos e o trabalho, como sendo fundantes das construções dessas práticas.

A nova caracterização do trabalho também atinge a formação de professores que até então estava organizada no sentido de promover a racionalização técnica. O professor era formado para realizar atividades previamente definidas e testadas para promover a aprendizagem. Esse processo já não atende às necessidades reais do mundo do trabalho nem da formação intelectual dos sujeitos.

É nessa perspectiva que discuto a necessidade de trazer a escola como uma instituição representativa dos princípios da modernidade e que, ainda hoje, atua na construção de um trabalho pedagógico voltado para práticas sociais estáticas, isto é, não acompanha ou acompanhou o movimento da sociedade na reconstrução das mesmas a partir da dinâmica social. A formação de professores não se deu conta das necessidades reais da sociedade como um movimento dinâmico que deveria também ser implementado nessas instituições.

Nesse contexto e, considerando que há um descrédito na escola enquanto instituição formadora, uma vez que esta não conseguiu cumprir as promessas sociais e educacionais realizadas quando organizada como instituição de formação do sujeito (CANÁRIO, 2006), é que reflete no trabalho do professor um paradoxo: fala-se do reconhecimento do docente como um importante agente no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, portanto, de fundamental importância para a sociedade, mas, ao mesmo tempo, há uma desvalorização social, política e econômica com esse mesmo profissional. Muitas vezes, este recebe as culpas referentes aos problemas educacionais vigentes refletidos por problemas sociais que adentraram de forma descontrolada na escola e que, sozinho, não pode resolver.

Discutir formação de professores nessa perspectiva traz para o centro as questões sociais que interferem diretamente no trabalho docente e que não se pode deixar à margem no momento em que a sociedade, principalmente na dimensão política e econômica, responsabiliza a instituição escolar e seus profissionais pelo

fracasso do sistema educativo. Além disso, torna-se imprescindível que se compreenda a organização profissional dos professores e como estão relacionadas com o desenvolvimento do trabalho docente. Isso pressupõe que são profissionais que compactuam de uma identidade específica, um trabalho altamente subjetivo, portanto não pode ser controlado, e que detém um poder peculiar: não há como estabelecer normas de controle de seu trabalho, pois esse, para acontecer, necessita de outro ser altamente subjetivo, o aluno. E este nem sempre atende à organização prevista, influenciando na organização prévia do professor.

Ao contrário das demais profissões que passam por momentos de crise em tempos de precarização do trabalho, de terceirizações, da crise do emprego eliminando a identidade do trabalhador de carreira e o torna vítima das relações sociais pautadas no sistema econômico que envolve o lucro como mecanismo chave da relação do trabalho, o professor mantém-se em um lugar razoavelmente privilegiado devido à necessidade do seu trabalho ser, em tese, importante independente das crises do sistema econômico, uma vez que não há uma crise concreta como a falta de professores. De acordo com as necessidades reais, ainda há um número grande de crianças e jovens que precisam frequentar a escola. O que há é um descompromisso político com a educação e uma falta de professor qualificado para atuar em determinadas áreas (química, física e matemática), conforme demonstrou o exame nacional da educação básica, em 2010 (LORENZONI, 2011).

Essa reflexão foi motivo de algumas indagações sobre os cursos de formação inicial, principalmente de formação de professores. Algumas delas refletem as angústias que me acompanham desde quando iniciei o trabalho com a formação continuada de professores e me perseguiram no decorrer do meu trabalho como docente no ensino superior e que a pesquisa do mestrado só fez reforçar: um curso de formação de professores só pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente e melhoria da educação básica se houver um engajamento com as instituições da Educação Básica.

Diante dessa turbulência, busco compreender a cultura profissional dos docentes da Educação Básica, considerando que são profissionais que detêm um conhecimento muito peculiar da profissão que não se pode encontrar em nenhum manual pedagógico por conter elementos muito subjetivos, uma vez que a prática

docente é essencialmente subjetiva, adversa e dinâmica e este não se constitui um processo estático.

Sei que, paralelo ao investimento nas instituições e na formação, é necessário uma política de valorização dos profissionais da educação no sentido de ressignificar a sua profissão, ou seja, um investimento econômico, político e social que demandaria o reconhecimento de ser este um profissional com conhecimentos específicos e codificados acerca do seu trabalho.

Todavia, compreendo que isso não depende apenas de políticas públicas, que muitas vezes são fragmentadas atendendo a governos e não ao bom desenvolvimento do Estado, mas de tomadas de decisão pelos profissionais frente a esse emaranhado de demandas que a sociedade impõe aos docentes de todos os segmentos. É comum ouvir as queixas quanto à falta de autonomia profissional e intelectual, desvalorização da carreira e que o discurso nas universidades, principalmente nos cursos de formação, é que não há interesse em ser professor, mas galgar outros espaços dentro da escola ou sistema educativo. Coloca-se a educação não escolar como aquela que dá certo, pois não há professores, mas educadores sociais. Constata-se um descrédito na escola e no sistema educativo, não na educação.

Ao considerar esse panorama, concluo que, enquanto instituição formadora de professores, é necessário ressignificar a compreensão do papel social e acadêmico dos professores, inclusive enquanto intelectuais. Para isso, é preciso compreender como eles veem a identidade profissional de seu grupo a partir da mobilização dos conhecimentos constitutivos do trabalho docente. Sendo um trabalho codificado (TARDIF; LESSARD, 2005), baseado na interação, mas que não tem etapas fixadas a serem seguidas, conforme o médico, o engenheiro, o advogado, devido a sua construção ser na relação com o outro, com o conhecimento, com a realidade, portanto, uma atividade complexa que necessita compreensão de suas demandas.

É nesse ponto que volto à minha formação profissional quando ainda no curso de Licenciatura em Pedagogia buscava nas margens ou nas entrelinhas do meu processo de formação a compreensão do que era ser professor e dos elementos que constituíam o trabalho docente. Mesmo quando já era uma profissional no desempenho da função (professora, coordenadora, formadora) havia algo que

provocava angústia e que eu não sabia exatamente onde ela nascia. Identificava que estava entre a formação e a apropriação do trabalho docente.

Acredito que ao compreender a cultura profissional desses profissionais estamos promovendo o entendimento mais amplo do trabalho do professor. Defende-se aqui que os professores são uma categoria que, de posse de sua autonomia intelectual e profissional, ressignificam seu saber profissional com o objetivo de não deixar acontecer a subordinação do sistema educativo às necessidades da lógica do capital, a qual Correia (2003) aponta como preocupante. Segundo o autor, é evidente a tendência da escola pública se submeter à lógica da instituição privada na relação que estabelece com as comunidades locais uma relação de cliente, alterando sua relação de escolarização coletiva. Esquece-se a real função escolarizante da escola pública para todos, em que a todos é permitida a participação.

## 2.5 TAL QUAL A “MOÇA”, SABER O TEMPO DE “DESTECER” O BORDADO FAZ PARTE DO AMADURECIMENTO E DA FORMAÇÃO DE CADA UM

“Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido” (COLASANTI, 1999, p. 12). E com a tranquilidade da certeza de uma decisão tomada, a moça reinicia seu bordado. Infelizmente, a minha desconstrução está longe de ser tranquila. Como todo momento de conflito, caminho ao encontro de uma nova forma de compreender o mundo, entendendo-o não como uma organização linear e previsível.

Em uma das várias possibilidades de caminho para essa compreensão, escolhi a fenomenologia, que coloca as pessoas como agentes de possibilidades. Porém, a escolha foi também conflituosa já que trazia em minha formação um forte teor positivista, em que a racionalidade se torna um elemento de segurança, um sentimento de verdade, tal qual a ciência. Ao escolher um novo percurso de compreensão de mundo, de ciência, que vai de encontro a essas raízes tão fincadas na terra, houve um sentimento de perda ao mesmo tempo em que existe a sensação de que encontrei o caminho que responde a muitas angústias aqui expostas.

Compreender e respeitar esse processo de construção faz parte daquilo que escolhi como objeto de estudo. Esperar o tempo do outro, mas sem deixar de mediar

o conflito existencial que se coloca à nossa frente. É esse conflito e o desejo de encará-lo que nos tornam fortes para entender que a formação de professores necessita de um pensamento mais voltado para a construção do sujeito e do profissional. O pessoal e o profissional não podem ser vistos de formas diferentes, mas de forma complementar.

Nesse processo de mudança houve algo que precisei trabalhar: a capacidade de me permitir fazer o movimento de ir e vir, considerando que nada é tão ruim que precise ser descartado ou tão perfeito que não possa ser melhorado. Foi preciso uma mudança de lugar, uma ressignificação de concepções e conceitos, foi preciso reaprender a olhar. Não tomar aquilo que é visto como minhas verdades, mas de compreender a verdade do outro e que essa verdade reflete em si mesmo, conscientizando-o de suas ações, que o torna ator social, que dignifica o seu fazer.

Esse é o tempo que busquei no meu processo de tecitura, ou seja, foi preciso desfazer o bordado para reiniciá-lo em uma perspectiva mais interacionista. E isso demanda também uma nova forma de ver o objeto de pesquisa. Já não é suficiente denominá-lo de “formação de professores”, considerando que o processo formativo demanda uma grande quantidade de aspectos. Mas o que da formação de professores?

Buscar uma compreensão do objeto implicou em olhar com estranhamento acerca de sua relevância e significado para esses profissionais. E retomar o objeto implicou não só em uma busca que envolveu a subjetividade que abrange o ser humano, mas a subjetividade presente na própria formação de professores.

Nessa construção profissional, faz-se concluir que a formação é um processo muito subjetivo, portanto, “*Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração*” (JOSSO, 2010, p. 35. Grifos da autora). Assim, a formação é um processo de que deve iniciar na constituição do próprio sujeito enquanto ser do conhecimento.

Enfim, a construção do objeto de pesquisa passou por minha implicação e constituição enquanto pessoa e profissional. Foi preciso *destecer* alguns desenhos para voltar a tecê-los de uma outra perspectiva. Acredito que ele pode contribuir muito com o desenvolvimento do trabalho pedagógico das instituições responsáveis pela formação de professores, assim como para a comunidade científica que busca uma contribuição para o campo da docência. O meu objetivo com esta pesquisa é



contribuir com a comunidade científica que repercutirá nos cursos de formação de professores e, por sua vez, repercutirá na Educação Básica.

A preocupação com a formação de professores sempre foi discutida por outrem, ou seja, a instituição de ensino superior sempre buscou na escola a compreensão de fenômenos ligados à formação e com a exceção de metodologias mais inovadoras como as histórias de vida, a história oral, a (auto)biografia, que buscaram compreender essa lógica de formação a partir do sujeito; a etnografia se constitui numa possibilidade de compreender esse outro como ator e autor de seu processo formativo.

Compartilho com Zeichner (1998) quando afirma que há uma resistência dos professores da Educação Básica com as pesquisas desenvolvidas nas universidades, talvez a resposta esteja aí, porém, essa reflexão precisa ter um caráter mais significativo para os professores e, para isso, é necessário compreender sua forma de ver e compreender seu trabalho e as relações interativas entre eles.

Em função disso é que escolher fazer uma pesquisa com inspiração etnográfica implica em buscar a compreensão do fenômeno a partir do próprio sujeito e sua forma de organizar suas ações, da sua forma de ver o mundo. É descartar verdades instituídas e buscar elementos na ação do próprio ator e autor social para a compreensão do seu trabalho pedagógico e como essa construção insere-se na cultura profissional do grupo.

É necessário também refazer o caminho, entendendo que a metodologia é construída ao longo do caminhar. Nessa pesquisa, apesar do método ter sido planejado, ele foi refeito várias vezes à beira do caminho, pois nada é simplesmente dito, há uma razão de ser. E é essa razão que precisa ser dita e refletida.

### 3 FIOS E TECITURAS: O PERCURSO METODOLÓGICO

*Caminante, son tus huellas el camino  
y nada más; caminante, no hay  
camino, se hace camino al andar.*  
(ANTONIO MACHADO, 2012)

Esse verso, do poema “Cantares”, de Antonio Machado, evidencia que não há certezas nas direções que tomamos, ou mesmo no caminho escolhido, mas não há como sabê-lo se não tomarmos a difícil decisão da escolha. Não há receitas para serem aplicadas nas nossas caminhadas pessoais, intelectuais e/ou profissionais. O que existe são possibilidades de ações que constituem os humanos e, como tais, pensam, escolhem e tentam sempre acertar naquilo que se propõem a fazer. Esse é o primeiro desafio do pesquisador que toma seu processo de pesquisa como princípio de aprendizagem.

Tem-se, assim, a autonomia pessoal, intelectual e profissional. Versos como o de Antonio Machado parecem tão simples e tão óbvios, mas trazem em si uma profundidade que mostra como somos reféns de nós mesmos, enquanto seres racionais, sempre atrás de certezas e de afirmações, efeitos construídos pela ciência moderna.

As palavras do poeta são uma síntese do que é a formação do pesquisador, o qual não encontra nada pronto, por isso está em constante busca da construção de seu caminho metodológico. Uma construção que não se esgota em si mesma, que não finda e sempre se constitui em um novo recomeço.

De tal modo, é o processo de pesquisa, ato complexo, multidisciplinar, implicado e subjetivo e que não se finda e não se esgota quando da escolha de um método.

Este foi o pensamento que orientou a ação construtiva e seletiva das metodologias que permeou todo o período do doutorado: o de compreender que a definição do objeto, bem como sua delimitação, a elaboração do problema e seus objetivos em uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica é um ir e vir constantes.

Os princípios desta pesquisa estão direcionados a uma constituição profissional em que se tem o objetivo de compreender a formação profissional do

professor ou do pesquisador enquanto processo da constituição do sujeito: do sujeito da pesquisa e do sujeito pesquisador.

A partir desse entendimento é que essa seção expõe o meu processo formativo enquanto pesquisadora inserida neste tecido metodológico multicolorido. Nessa perspectiva, seguem os primeiros entrelaçar de fios: a constituição de uma pesquisadora iniciante, o processo de elaboração do problema, da escolha metodológica e do campo empírico.

### 3.1 A TECELÃ EM AÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISADORA

Fazer uma pesquisa etnográfica ou com essa inspiração pressupõe rigorosos procedimentos de aproximação e inserção no campo empírico, bem como envolve preparação, compreensão e respeito ao outro enquanto sujeito que tem inspirações, desejos, que sofre com os imprevistos presentes em uma instituição que tem pessoas como seus interlocutores de trabalho. Isso já implica uma série de competências dos profissionais naquele espaço e em suas atividades diárias, entre elas destaco os inúmeros imprevistos que acontecem no trabalho docente e, por isso, é fundamental o reconhecimento do grupo enquanto partícipe ativo da ação de pesquisa.

O pesquisador que deseja estar neste campo empírico precisa ter a sensibilidade em compreender todas as nuances, nem sempre explícitas, que cerca o trabalho desses profissionais. Isso significa que o planejamento feito para a pesquisa dificilmente será cumprido. Consciente disso, minha entrada no campo ocorreu em novembro de 2012, quando fiz meu primeiro contato com a escola. Entre esse primeiro contato e a autorização para iniciar a observação se passaram oito meses.

Na verdade, o Centro de Educação Básica da UEFS (CEB/UEFS) é uma escola pública que, apesar de se encontrar no espaço da universidade, constitui-se em uma escola municipal e cumpre as determinações da Secretaria Municipal de Educação, e vinha sofrendo com os descasos do poder público frente a sua organização (fala da administração), a exemplo de falta de professor e de funcionários, influência político-partidária, uma vez que 2012 foi ano de eleição, entre outros. Mesmo com essas dificuldades, fui muito bem acolhida pela coordenação que me sugeriu retornar em 2013, preferencialmente no meio do

primeiro semestre, abril e maio, pois, apesar de as aulas iniciarem em fevereiro, necessitava de tempo para organizar o quadro docente e o trabalho pedagógico. Como abril foi um mês cheio de feriados, decidi retornar em maio.

Mesmo com a certeza de que iria enfrentar alguns problemas quanto a horários, aceitação e outras tantas questões, não foi o suficiente para diminuir minha ansiedade. Como professora que teve sua inserção profissional na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sabia perfeitamente que esses profissionais estavam sujeitos a constantes imprevistos, porém esse conhecimento não refletiu na percepção do quanto esse processo seria difícil.

Imprevisto foi palavra-chave do meu retorno à escola. Em função deles, decidi fazer o diário após algumas tentativas desse retorno. Ao marcar para fazer o contato com os gestores da escola tudo foi muito tranquilo. Dia agendado. Na véspera, a coordenadora me ligou e solicitou um adiamento, pois estava sozinha para resolver alguns problemas, já que a diretora e a outra coordenadora não se encontravam. Remarcamos.

Novamente, na véspera, ligou pedindo para adiar mais uma vez, havia esquecido que no dia previsto era paralisação dos profissionais da rede municipal. Remarcamos.

No dia agendado, antes de sair de casa me ligou, pediu que remarcássemos novamente. Motivo: dois professores faltaram por situações diversas e como não havia professores substitutos, as duas coordenadoras teriam que ir para a sala de aula substituí-los. Remarcamos.

No dia marcado, já estava em alerta esperando outro telefonema para cancelar, mas não aconteceu. Ninguém ligou. (NOTAS DE CAMPO, maio e junho de 2013).

Saber que os imprevistos fazem parte da rotina de uma escola não contribuiu para minimizar a ansiedade gerada a partir deles, pois ao mesmo tempo em que compreendia o processo vivenciado pela escola, pensava nos prazos a serem cumpridos.

Os constantes adiamentos me levaram a questionar se era realmente esse campo que desejava, já que na escola há uma tendência de intensificação do trabalho pedagógico no segundo semestre pressionado pelas demandas do tempo: o de finalizar processos e reiniciar outros. Essa incerteza e meu próprio tempo no doutorado se aproximando, deu-me, ao contrário do que imaginava, as certezas. A certeza do objeto e sua importância para dizer o quanto o profissional precisa ser valorizado no seu fazer cotidiano; a certeza de que a docência enquanto categoria profissional precisa ser reconhecida como tal.

Nesse meu processo de pesquisadora que tem a inspiração de se tornar uma etnógrafa, a ansiedade devia ser controlada, uma vez que todo contato é considerado como elementos de coleta de dados. Porém, se tornou um dos momentos mais difíceis devido ao tempo que vai se tornando escasso e se tem a sensação que a pesquisa ficará pela metade. Se considerar que o meu primeiro contato foi em final de 2012 e o planejamento estruturado previa que em março de 2013 já estaria em período de observação, a impressão é que tudo seria feito pela metade. E o tempo se tornou meu algoz.

Por outro lado, compreender que tudo isso é o que dá sustentação ao próprio objeto da pesquisa na medida em que se apresentam de forma implícita elementos da cultura profissional dos envolvidos, e que, possivelmente, o sujeito não se dá conta devido à natureza e à dinâmica do trabalho cotidiano. Isso foi comprovado quando me receberam para apresentar o projeto de pesquisa.

Cheguei à escola e encontrei todos por lá, com exceção da diretora, que estava no prédio do Ensino Fundamental II, que fica num outro espaço.

A sala da coordenação é pequena, mais ou menos três metros de comprimento por dois de largura, tem uma mesa redonda com três lugares logo na entrada, uma mesa com computador e impressora ao fundo próximo a uma janela, e na parede à esquerda há um arquivo, estantes e uma bancada. É tudo muito apertado. Sentei à mesa e as duas coordenadoras sentaram à minha frente.

Como percebi que estavam com muito trabalho, iniciei entregando uma síntese do projeto (impresso). Apresentei os objetivos, falei do conceito-chave, a cultura profissional, e *frisei* que não estava interessada na cultura pedagógica, apesar dela estar relacionada com o objeto, esse não era o aspecto central. Mostraram-se atentas e questionaram o período que permaneceria na escola, ao tempo que informei que não poderia defini-lo, pois minha pesquisa estava baseada nos princípios da etnografia; em seguida, disseram que iam conversar com as professoras e a diretora, mas tinham quase certeza que não haveria resistência. Reafirmei que não tinha a intenção de fazer observação em sala de aula e, inicialmente, estaria presente nas reuniões pedagógicas, depois na sala dos professores e nas orientações de planejamento. Disseram que entrariam em contato comigo o mais rápido possível. No entanto, afirmaram que o mais rápido seria em julho, pois a organização de junho tinha uma dinâmica diferente devido às festas juninas e o recesso. O retorno do semestre estava marcado para o dia três de julho. Mas só poderiam dar um resultado na semana seguinte, depois do dia 10 de julho de 2013. (DIÁRIO DE CAMPO – (DATA) maio e jun. 2013).

Esse é um dos grandes problemas da pesquisa que não tem como instrumentos de coleta de dados um período determinado, pois junta-se a isso as peculiaridades das instituições escolares.

Ao ser questionada por uma das coordenadoras a respeito do tempo de estar na instituição, percebi que esse poderia ser um impeditivo para a minha aceitação junto aos professores, em função disso, senti a necessidade de deixar claro que não era o trabalho pedagógico o objetivo da pesquisa. Não sei se o motivo havia sido esse, mas senti uma receptividade muito boa e realmente não houve resistência, todas as 23 professoras aceitaram colaborar com a pesquisa.

Só no final do mês de julho (dia 23) é que me autorizaram a iniciar a pesquisa. E no dia 31 de julho de 2013 aconteceu a primeira reunião com todo o grupo de professores, coordenação e direção. Prática que acontece semanalmente nas quartas-feiras das 18h00 às 20h00. Nessa reunião, apresentei uma síntese do projeto.

Ali, iniciou oficialmente a coleta de dados de forma mais sistemática, além da observação. Quanto à minha aceitação, foi importante perceber indícios de como reagiam ao próprio objeto de pesquisa. O que chamou minha atenção nesse momento foi uma inquietação gerada ao falar dos objetivos, acharam que a sala de aula seria o campo empírico. Ao afirmar que não havia o interesse na observação pedagógica senti uma sensação de alívio, no entanto, ao falar da cultura profissional aos próprios professores deu-me a sensação de que havia estranheza do objeto.

Isso provocou certo desconforto que poderia se transformar em resistência, pois não sabiam exatamente em “quê” se constituía a cultura profissional. Falei um pouco sobre a cultura profissional, e após a apresentação só tiveram uma pergunta: “Até quando ficaria na escola?” Ao explicar o processo da pesquisa baseado na etnografia, demonstraram entender e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Oficialmente, estava aceita enquanto pesquisadora.

O que significa ser aceito? Com certeza não significa ser aceito no grupo, mas lhe aceitam na convivência, aceitam que você permaneça no espaço que é “privado”. No entanto, não significa que estão abertos para o diálogo, a interação, principalmente no momento inicial da observação. Por isso, decidi iniciar a observação pelas reuniões de coordenação, só e exclusivamente àquele momento. Decidi dar um passo por vez, apesar da boa receptividade.

Sempre chegava com uma hora de antecedência para observar o ambiente e como iam se organizando para a reunião. Havia o intervalo de meia hora entre o final do turno de aula (17h30min) e o início da reunião (18h). Sempre havia professores na sala que era reservada para a reunião e a dinâmica era sempre a

mesma: depois que as crianças saíam, a funcionária trazia um lanche, e os professores que trabalharam no turno permaneciam na sala de aula fazendo alguma atividade ou organizando material. Na sala da reunião, o ambiente era de descontração. Os professores se organizavam em pequenos grupos para conversar e lanche até que a coordenação chamava para iniciar a reunião. Algumas se atrasavam, pois só trabalhavam no turno matutino e, assim que chegavam, se serviam e iam participar da reunião.

Percebi, logo que cheguei à escola, que as pessoas que eu já conhecia, e que se esforçaram bastante para que todos aceitassem colaborar com minha pesquisa, poderiam ser as mais resistentes. Isso se confirmou em algumas situações em que um dos sujeitos sempre chamava a atenção dos demais para a minha presença. Os demais aparentavam maior tranquilidade, já que eu procurava não chamar a atenção: não olhava diretamente para ninguém, participava de todas as atividades, permanecia concentrada nas atividades desenvolvidas, não fazia anotações e quando as fazia não eram extensas.

Não percebia resistência dos demais membros do grupo, ao contrário, parecia que a grande maioria desejava ser vista por mim e tinha uma postura interessante: faziam questão de me ver, de olhar para mim como se quisessem me dizer algo do tipo “eu sei o que estou falando”, “sou alguém que pode entrevistar”.

Tudo isso refletiu na condução da minha pesquisa e poderia considerar esses fatos de forma negativa se não fosse uma pesquisa de caráter etnográfico. Na etnografia tudo isso é motivo para análise e produção de conhecimento, pois implica na compreensão da influência do ser humano na pesquisa, principalmente o seu processo de resistência. Não fiquei surpresa nem ansiosa pelo processo de aceitação de todo o grupo, apesar do considerável tempo que fiquei esperando pela inserção no campo.

Isso me fez compreender que uma das características do pesquisador etnográfico é a paciência, saber esperar é uma virtude, pois os fatos e ações só surgirão a partir do momento que todos se sentissem muito à vontade e me aceitassem como membro daquele grupo. Pela dinâmica de discussão, percebi que havia umas cinco professoras que eram referência no grupo, isto é, quando se posicionavam a maioria ficava atenta e sempre validava suas considerações.

Apesar da aparente aceitação, a segunda reunião em que participei deixou claro certo constrangimento com minha presença. Para esse momento que já era

esperado por mim, já havia traçado uma estratégia. Considerando que apesar de já ter trabalhado na escola, o tempo era distante e como qualquer instituição que trabalha com pessoas cada momento é único porque as mesmas o são, então essa era outra escola. Portanto, minha estratégia para quebrar a resistência do grupo, se houvesse, era encontrar um momento em que, ao me posicionar, demonstrasse um não saber ou um apoio.

E esse momento não demorou a acontecer. Na terceira reunião, estavam discutindo as orientações de como acompanhar as crianças com Necessidades Educativas Especiais, quando uma coordenadora citou um exemplo da sala de uma das professoras, que, por coincidência, estava sentada do meu lado, tecendo considerações do quanto ainda estavam necessitando estudar para lidar com essas crianças, do quanto as professoras precisavam ser criativas. Imediatamente, a professora questionou ao grupo como poderia fazer intervenções mais focadas nessa criança, uma vez que havia mais duas que necessitavam de total atenção, e uma delas batia muito, inclusive nelas próprias. Segundo ela, havia uma única saída – ficar o tempo todo com a criança agressiva para proteger as demais.

Senti um mal-estar no grupo, e todas queriam dar uma opinião e ajudar a colega, mas sem se indispor com a coordenadora. Percebi que essa seria a minha chance de aproximação e perguntei baixinho para a professora ao lado se “ela (a criança) bate sempre as mesmas crianças?” Ao perceber meu interesse, se voltou para mim e respondeu: “quase sempre”, e continuou “O problema é que ela é muito forte e, por mais que a gente fique atenta, quando agride outra criança temos dificuldade que ela a solte. Normalmente, belisca ou puxa o cabelo.” (NOTA DE CAMPO, 14 ago. 2013). Ela respirou fundo e relaxou como se pensasse “tenho um apoio”.

Ao sair, me direcionou um cumprimento e um sorriso. Após essa situação, pensei: consegui quebrar uma barreira! Senti que essa professora se desarmou comigo. O olhar ficou mais tranquilo como se o fato de eu perguntar fosse um ato de solidariedade com elas. (DIÁRIO DE CAMPO, 14 ago. 2013).

Senti que isso ia ressoar nos demais. O mais providencial foi que essa professora era do grupo que achava resistente. Percebi que minha estratégia tinha dado certo quando retornei na reunião seguinte e senti um clima diferente. Todos me acolheram com o olhar, algumas me ofereceram lanche, outras me convidaram para



sentar. Com essa ação, tive certeza de uma total aceitação do grupo, era muito cedo para ser vista como membro do grupo, mas era alguém que poderiam confiar. Alguém que não estava ali para julgar ações ou coletar dados sem a preocupação com as pessoas.

Uma grande dificuldade que senti nesse processo de inserção no campo foi o sofrimento, o meu sofrimento. Esse foi o termo utilizado pelo Professor Telmo Caria em uma conversa sobre o meu objeto. Por já ter sido professora desse segmento de ensino e já ter trabalhado nessa mesma instituição, segundo ele, eu iria sofrer por dois motivos: primeiro, porque eu tinha um conhecimento didático-pedagógico que diferenciaria meu olhar sobre ações e comportamentos; segundo, perceber que os professores mantinham a mesma postura independente dos discursos, provocaria um sofrimento desnecessário, já que poderia fazer a pesquisa sobre cultura profissional com outra profissão que não tivesse tanto conhecimento. E ele estava certo. Porém, aprendi logo a me distanciar de questões que não estivessem ligadas diretamente ao meu objeto, por exemplo, as questões pedagógicas voltadas diretamente para a sala de aula.

Outros aspectos poderiam complicar o processo da pesquisa: um, os professores sabia quem eu era e não se mostrariam de fato, e o outro, os professores iam apresentar uma postura que representava aquilo que eu já sabia.

[...] meu sentimento era de angústia. A angústia estava concentrada na postura passiva dos professores. Estavam atentos, mas não esboçavam nenhuma reação. Senti-me impotente e comecei a pensar nas várias causas dessa aparente apatia. Será que aquele comportamento apresentado seria o retrato da sala de aula? Quando percebi que meu pensamento enveredava por esta via, busquei o objetivo da minha observação e fiquei o tempo todo me policiando para não pensar nas questões do trabalho pedagógico que se apresentava na minha frente. Focava na interação e como usavam o conhecimento teórico, aspectos praticamente inexistentes. ( DIÁRIO DE CAMPO, 07 ago. 2013).

Enfim, essa compreensão do papel do pesquisador e o distanciamento de minhas próprias convicções, do meu etnocentrismo foi o aprendizado mais difícil que tive. Primeiro, foi o meu conhecimento do ofício e dos seus personagens, pois a mudança em educação não está baseada apenas nas pessoas, depende de muitos outros aspectos que independem do trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, assim, há a sensação que determinadas falas, atitudes, pensamentos, ações pararam no tempo. Devido à dinâmica do cotidiano que interfere de forma

negativa muito mais que positiva, não conseguimos visualizar de imediato o quanto houve de mudanças efetivas.

O segundo motivo está relacionado à minha ação docente atualmente. Como formadora de professores nos cursos de licenciatura, enfrentava dois movimentos que repercutia na Educação Básica: a descrença dos estudantes, futuros professores, na educação da forma que estava instituída e a falta de compromisso de alguns estudantes com a profissão. Era isso que me fazia sofrer. Eu estava levando essas conclusões para um ambiente diferente, apesar de serem escolas do mesmo segmento, havia pessoas diferentes e só isso a tornava única, tornava o “lugar” um novo ambiente. Ao compreender isso, passei a olhar aqueles sujeitos e suas ações de forma também diferente.

De início, não imaginei que teria que enfrentar a resistência de uma pessoa que garantiu a minha aceitação (um dos sujeitos), porém compreendi que esse processo vivenciado por ele era inconsciente. Não foi algo que me abalou, mas percebi que poderia influenciar o grupo. Nesse percurso, houve uma reunião já marcada e ela ligou dizendo que iria cancelar já que uma das coordenadoras não poderia comparecer.

Hoje, a escrita é para afirmação de uma suspeita que se confirmou. A coordenadora me ligou logo cedo para informar que “infelizmente, para mim (pesquisadora), a reunião aconteceu. As professoras solicitaram que seguisse com a reunião e organizassem o cronograma do segundo semestre de forma mais específica”.

A confirmação de que ela não se sente bem na minha presença veio antes do previsto. Sentia seu constrangimento, principalmente quando estava sem a companheira. Apesar de confirmar minha suspeita que precisava ir para a reunião, senti que foi importante ter respeitado o desejo dela.

Em seguida, me deu a notícia que tinha saído a disponibilidade institucional dela para outra Universidade e que estava organizando tudo para ir embora. Essa disponibilidade já estava em processo havia um ano. Segundo ela, provavelmente uma das professoras iria substituí-la.

Minha expectativa em acompanhar os momentos de orientação individual vai ficando mais distante: pela mudança da coordenadora e a licença para acompanhamento do pai pela outra. (DIÁRIO DE CAMPO, 05 set. 2013).

Isso foi confirmado no decorrer do semestre, pois devido a vários fatores que não posso relatar, visto que me comprometi em não expor ninguém pessoalmente, a professora passou vários momentos fora da escola. Não senti que a observação dos momentos de planejamento teria resultado satisfatório. Talvez minha presença fizesse surgir constrangimentos desnecessários e atrapalhasse a aceitação durante as reuniões.

Esse processo que, descrito em poucas linhas parece ter sido simples, mexeu muito com minhas convicções enquanto formadora de professores e também o de pesquisadora. Pesquisar não significa assumir a dor ou a defesa do outro, mas ajudar esse outro a expor suas dores através de sua própria voz. Aprendi o que significa dar voz ao sujeito.

Para dar essa voz fui à busca de teorias que me auxiliassem nessa forma de desapropriação de si para servir de elemento para que o outro sobressaísse. Nesse caminho que foi sendo construído no/pelo campo fez com que encontrasse teorias que justificasse essa ida e vinda que o campo estava me propiciando.

O constante devir que estava presente em mim, enquanto pesquisadora iniciante, era o próprio reflexo da profissional que se reconhecia nos próprios sujeitos, mas um reconhecimento distante, profissional que tem características e compreensão diferentes, mas que respeita a voz e a forma do sujeito estar e se apropriar do seu trabalho. Nessa busca reafirmei a inspiração Etnográfica como fundamental na compreensão dos processos culturais da profissão e fui ao encontro da Teoria Fundamentada em Dados que possibilitou trazer os dados para falarem por si, através das vozes polifônicas dos sujeitos.

### 3.2 O DESENVOLVER DE UM DOS FIOS: A DELIMITAÇÃO DO OBJETO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A formação de professores foi o objeto que sempre me acompanhou na minha formação profissional, como já sinalizado na primeira seção, principalmente as questões pedagógicas. Porém, no período pós-mestrado, já não me satisfazia com as discussões que emergiam dessa temática. Sentia necessidade de algo mais pontual sobre esse processo, fora da cultura pedagógica, principalmente na formação apresentada pelos professores que participam de cursos durante as jornadas pedagógicas que acontecem anualmente, pois parece que a discussão envolvendo os temas didáticos fica no senso comum, a experiência trazida os habilitava a discutir essas questões mesmo que não saísse do senso comum, mesmo que o discurso estivesse distante da prática desenvolvida por eles em sala de aula.

Além disso, outro aspecto que me fez repensar sobre as discussões a respeito da cultura didático-pedagógica foi o resultado da pesquisa proveniente da

minha dissertação. Essa demonstrou que os professores-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia tinham representações nada lisonjeiras acerca da sua formação, isto é, a teoria era o carro chefe da formação, em oposição ao que era afirmado nas diretrizes curriculares e no discurso dos formadores acerca da articulação teoria e prática. Aspecto presente no desejo de formação desses estudantes (SANTOS, 2009).

Por outro lado, os professores-estudantes evidenciavam que os formadores tinham um papel de muita importância em sua formação, porém poucos formadores se davam conta disso, o que os faziam refletir sobre seu próprio papel em sala de aula, sobre o quanto seus próprios alunos os tinham como referência. Em suma, segundo esses sujeitos, os quatro anos de formação em um curso de graduação lhes davam conhecimento teórico, mas nenhum conhecimento prático da profissão, até o conhecimento pedagógico ficava baseado na teoria, não havia estímulo para a mudança da postura profissional.

Independente das considerações a serem feitas acerca dessas conclusões, o que me chama a atenção é a discussão com esses profissionais sobre autonomia intelectual e profissional. Essa reflexão me levou a trabalhar durante um ano no curso de formação em serviço com professores com anos de experiência numa área desconhecida para mim: o curso de Licenciatura em Artes da PARFOR<sup>1</sup>. A intenção de trabalhar com esses professores era entender como se portavam no processo formativo e o que os fazia refletir sobre seu papel profissional.

O que mais chamou minha atenção foi a constante queixa da falta de valorização profissional pela sociedade em geral e, principalmente, pelo poder público e a falta de infraestrutura para desenvolver o trabalho. O que eles buscavam na formação era sempre desenvolver um trabalho com qualidade. Nesse ponto, havia um paradoxo: desejavam desenvolver um trabalho melhor, mas muitas vezes

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas do Ensino Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios. O PARFOR é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. (UNEB, 2014).

não valorizavam os temas pedagógicos (planejamento, avaliação), pois a ênfase era na falta de material e na falta de valorização.

Foi a partir dessas discussões que iniciei minha reflexão sobre as temáticas que, hoje, envolviam a formação de professores e percebi que uma possibilidade de compreensão estava na construção da sua profissionalização no próprio contexto de formação. Decidi buscar uma área de estudo que não estivesse tão diretamente ligada à cultura pedagógica, mas que fosse voltada para a construção da identidade docente e da profissionalização da docência. Encontrei no campo da Sociologia das Profissões elementos que direcionavam meu olhar.

Foi com os estudos sobre a cultura profissional de profissões liberais, como medicina, direito, engenharia, que vi a possibilidade de compreensão de aspectos que envolviam a construção da profissionalização da docência. Isso me ajudou a entender aspectos da profissão que refletirão no desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, refletirá em sala de aula, podendo melhorar a qualidade da educação de crianças, jovens e adultos.

Essa disciplina me fez compreender que para pensar na formação de professores tendo como princípio os saberes profissionais é necessário antes compreender a concepção do professor sobre sua profissão não no aspecto pedagógico, mas na construção social da docência enquanto uma profissão com saberes específicos que são construídos social, cultural, econômica e politicamente; como ele compreende seu trabalho, a relação que estabelece com os colegas; e o próprio processo identitário. A partir disso, escolher cultura profissional como objeto de pesquisa foi o passo seguinte.

Hoje, é difícil encontrar um professor que não tenha o mínimo conhecimento pedagógico oriundo das várias jornadas pedagógicas que participa, patrocinadas pela gestão pedagógica do sistema educacional municipal ou estadual. Isso o habilita a discutir com certo “domínio” sobre essas temáticas, porém, essa fala nem sempre está acompanhada de ações pedagógicas efetivas.

A compreensão de que ele também traz saberes construídos ao longo de sua vida escolar, enquanto estudante, saberes contextuais e sociais da profissão que, muitas vezes, o torna mais conhecedor da sua atividade cotidiana do que os próprios formadores, lhe dá um poder paralelo ao institucional que determina a forma, a teoria e a metodologia do trabalho pedagógico a ser desenvolvido por ele.

Nesse sentido, conhecer essa cultura profissional que não está dita ou escrita em nenhum documento pedagógico ou político possibilita repensar a forma e o formato dos cursos oferecidos a esses profissionais experientes, assim como aos profissionais em início de carreira que têm expectativas de sair da formação com habilidades de trabalhar frente à diversidade tão presente nas escolas.

Diante disso, propus como problema a análise da cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica a partir de sua organização enquanto grupo. Como objetivo geral, analisar a cultura dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS a partir de sua organização enquanto grupo profissional. Tendo a base conceitual de cultura profissional os estudos e pesquisas realizadas pelo Seminário de Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual (ASPTI), Grupo de Pesquisa que se preocupa em investigar o trabalho e os saberes de profissões diversas com o objetivo de conhecer como os profissionais articulam os conhecimentos teóricos ligados ao desenvolvimento de sua atividade, e como lidam com os imprevistos cotidianos que surgem ao longo do fazer denominados saberes da prática, a cultura profissional de diversas profissões.

Os objetivos específicos estão voltados para a compreensão da epistemologia da cultura profissional do grupo: identificar os elementos que compõe a cultura profissional desse Grupo; explicar a organização social do grupo e sua relação com o saber; identificar a relação entre identidade profissional, desenvolvimento prático de sua atividade e o processo formativo.

O entendimento que o conhecimento produzido com este texto está difundido em uma comunidade como a escola, já impõe uma forma de ver os sujeitos, o campo e a relação a ser instituída com ambos. Isso definiu as minhas inspirações metodológicas para a coleta desses dados.

O problema e o objetivo pontuam uma forma diferente de compreender o sujeito, em primeiro plano; e o conhecimento, no segundo, aspecto fundamental que direcionou a construção do caminho a ser percorrido.

### 3.3 A PREPARAÇÃO DO TEAR: O MÉTODO

A compreensão de que o problema apresentado tem sua essência nos processos interativos, a pesquisa qualitativa foi escolhida por motivos um tanto

óbvios. Devido à essência do objeto e sua complexidade, essa abordagem foi considerada a que melhor possibilitaria evidenciar nuances subjetivas presentes no objeto, já que se constrói na interação entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), ela (*pesquisa qualitativa*) possibilita a apreensão de “pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), o que dá uma liberdade de interpretação sem perder o rigor metodológico.

O diferencial, nesse processo, é a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações como foco central da investigação, significando que essas ações têm um sentido próprio só compreendido no contexto sociocultural em que vivem e em que interagem pesquisador e pesquisados.

Minayo (2007) destaca que a pesquisa qualitativa é a mais indicada quando se trata de discutir aspectos muito particulares de um determinado objeto de estudo que não vise, apenas, aos resultados, mas que busque, no processo de investigação, “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (MINAYO, 2007, p. 24). Dessa forma, tem como foco principal compreender os acontecimentos a partir das interações entre os sujeitos, percebido como atores sociais, e distinguir as especificidades próprias de cada contexto no qual estão inseridos.

Por ser uma abordagem que tem sua origem na fenomenologia, enfatiza a dimensão subjetiva do

[...] comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Dessa forma, é a metodologia que se volta para a experiência humana como fenômeno que busca ressignificar a existência do Ser, um ser que se constitui no mundo-vida, portanto, faz-se mister identificar e compreender esse processo como a possibilidade de encontrar a essência do fenômeno para ressignificá-lo.

É com a clareza dos limites que o próprio objeto impõe que me fascinou e me instigou a sua compreensão. Buscar entendê-lo além do que se mostra ou dos obstáculos impostos pelas dimensões políticas e econômicas que refletem na formação social e cultural da profissão, é o meu objetivo. Foi em função disso que,

ao propor nesta pesquisa a compreensão da cultura profissional de professores do Centro de Educação Básica do CEB/UEFS da Rede Pública de Feira de Santana, estou me ocupando de uma possibilidade de entender a ação subjetiva do docente frente à sua profissão.

Isso se tornou relevante para proporcionar o entendimento de que o sujeito é ator e autor do seu processo de aprendizagem da profissão, porém é preciso que se compreenda fazendo parte dessa dimensão complexa e de uma extensão que, sozinhos, não podemos dar conta. Além disso, é preciso entender que esses profissionais constroem saberes que explicam sua própria relação com a instituição, que podem interferir na sua atividade cotidiana. E como cada sujeito constrói essa compreensão de forma ímpar, não trago afirmações generalizadas, mas indícios a serem refletidos em outros contextos.

Para isso, é importante compreender o sujeito em um mundo intenso e cheio de contradições, é aceitar esse sujeito também complexo e cheio de subjetividade que se diferencia a partir de seus desejos, cultura, história pessoal, social e econômica, e que, na maioria das vezes, essa subjetividade que o envolve é que acaba determinando a busca de uma profissão. Essa compreensão pode ser o caminho que é preciso ser feito para explicar comportamentos, afirmações e valores que estão presentes no trabalho docente e que nós, formadores de professores, não nos preocupamos em conhecer, compreender e discutir com os estudantes para ressignificar o próprio trabalho (o nosso e o deles).

Esse se constituiu em um objeto que solicitou um processo de investigação mais interativo, com o objetivo de compreender a sua essência a partir dos fenômenos que são apresentados cotidianamente. Assim, é importante que possamos entender o fenômeno educativo como um processo complexo que agrega várias dimensões importantes para sua compreensão.

Assim, foi fundamental o entendimento da pesquisa como um processo de implicação do sujeito com o objeto, em que a ética e o rigor científico fossem aspectos que acompanharam todo o seu desenvolvimento. Ao tomar como parâmetro o investigador e sua implicação com o objeto, se está assumindo a pesquisa qualitativa como a única possibilidade de dar conta da compreensão do processo de investigação e não apenas dos seus resultados.

Compartilha-se o entendimento de que a pesquisa é um processo sistematizado em que procuramos conhecer algo, mas não buscamos “qualquer tipo



de conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2007, p. 09). Um conhecimento específico que envolve diretamente os atores sociais como prenunciadores. É uma perspectiva ética e política de valorização do homem e sua cultura. Portanto, se obriga na compreensão do fenômeno investigado, na descrição sistematizada do objeto e na interpretação de suas relações e seus valores.

É importante pontuar a necessidade de compreender que a pesquisa em formação de professores nasce a partir da dúvida, muitas vezes gerada a partir do encontro com uma realidade que o pesquisador se depara, sem nem mesmo compreender exatamente como as situações cotidianas são geradas, ou as relações que são estabelecidas entre os atores sociais e essa determinada realidade.

Portanto, faz-se mister o entendimento de que grande parte das questões dessa área não pode ser abarcada sob uma única vertente. É preciso lançar mão de enfoques mais dinâmicos na compreensão de que essa área agrega muitas outras, portanto, são necessários “enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2001, p. 53). São inegáveis os limites que apenas uma perspectiva teórica e unidisciplinar provocam em questões pluridisciplinares como as educacionais, em que está presente uma imensa variedade de questões, de conotações, apesar de relacionadas ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

De acordo com Gatti (2007), a pesquisa educacional

[...] envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. (GATTI, 2007, p. 13).

Foi nessa perspectiva que entendi a impossibilidade da neutralidade nesse processo em que o pesquisador implica-se juntamente com os atores sociais, pois a pesquisa qualitativa, conforme Angrosino (2009), é do tipo que aborda o mundo em toda sua intensidade e complexidade conforme as relações que cria, que produz, busca compreender, “descrever e, às vezes, explicar os fenômenos ‘de dentro’” (p.8).

É uma forma de estudar e pensar a realidade social, de acordo com Strauss e Corbin (2008), principalmente quando seus resultados não podem ser alcançados através de meios quantitativos. Normalmente, a abordagem qualitativa refere-se a pesquisas que têm como objeto “a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.23), ou no caso dessa pesquisa, a compreensão da cultura profissional dos professores dos anos iniciais da Educação Básica.

Assim, o caminho seguido na metodologia qualitativa está na base teórica de sua fundamentação. Uma pesquisa de qualidade retrata as concepções que refletem a forma de compreensão de mundo do pesquisador, a sua relação com os atores sociais e com o próprio campo. A preocupação que me acompanha se refere à qualidade necessária a ser dada à pesquisa qualitativa. Nesse sentido, um dos caminhos é a ética com os sujeitos e o campo e a preocupação com o rigor, além dos princípios que regem essa abordagem “a confiabilidade, a validade e a objetividade” (FLICK, 2009).

Foi na busca por essa qualidade que o caminho metodológico traçado tem como fundamentação a fenomenologia de Husserl que apontou para a impossibilidade de compreender o mundo a partir dos símbolos que a ciência moderna e positivista preconiza, trazendo a experiência para efetivar esse entendimento. A existência e a essência dos sujeitos e dos fenômenos presentes nas suas relações estão imersos em uma subjetividade que a ciência positivista não aceita.

Essa construção não foi fácil, pois apesar da compreensão de que a pesquisa em ciências humanas deve considerar a complexidade como determinante do próprio ser humano, sabendo-o enquanto ser “ativo, livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visões de coisas, conhecimento [...], que é capaz de agir e reagir” (LAVILLE; DIONNE, 1999), enquanto sujeito que teve sua formação toda referenciada nos princípios da ciência moderna, esta não se constituiu numa compreensão tranquila, apesar do discurso explicitar mudança na minha concepção de ciência. A escrita e a reflexão sobre os princípios metodológicos foram repletos de angústia, mas também de certezas.

Esse ir e vir na construção de uma concepção mais condizente com meus princípios de vida, pois sempre tive resistência à distância metodológica preconizada pelo positivismo, me reportavam sempre à fala dos sujeitos sobre a sua própria

construção profissional quando organizavam o discurso com um conhecimento teórico elaborado, e quando estavam em um ambiente mais ameno e descontraído, suas ações indicavam uma posição diferente daquela afirmada. Esse foi o meu processo de construção enquanto pesquisadora: um eterno ir e vir, uma frequente retomada de concepções, posturas e valores.

E foi com essa necessidade da validade da pesquisa, determinada pela ciência positivista, que passei a compreender que essa credibilidade é garantida a partir de uma nova compreensão do significado de rigor científico. A pesquisa qualitativa já traz uma compreensão diferente do rigor. De acordo com Macedo (2009, p. 75), o rigor, nessa concepção, passa pela questão “epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas”, ou seja, ele inicia desde a forma como iniciamos o processo da pesquisa, da escolha teórica, da abordagem de campo e do tratamento dos sujeitos até a sensibilidade de perceber a saturação do campo. O rigor está no processo e não apenas no tratamento dos dados.

Dessa forma, a produção de conhecimento envolvendo a pesquisa qualitativa requer sim um rigor, mas um rigor que não “endureça” e não sufoque nem o pesquisador nem o objeto. Um rigor que permita ao pesquisador recriar o objeto no sentido de caminhar junto, que lhe permita o necessário apaixonamento para fazê-lo, pois, de acordo com Galeffi (2009, p. 38), “o excesso de rigidez é um sinal claro de falência vital do sistema postulado”. A construção desse outro rigor permite a flexibilidade dos critérios, com a responsabilidade ética da produção do conhecimento, no processo de reconhecimento dos “limites fundantes da metodologia transdisciplinar: 1 – a co-existência de diferentes realidades; 2 – a lógica do terceiro incluído” (GALEFFI, 2009, p. 27).<sup>2</sup>

Nesse sentido, há de se buscar meios para evidenciar a subjetividade presente nas interações entre os sujeitos, uma possibilidade é ressaltar mecanismos como o rigor e a ética. O fato é que trabalhar com aspectos da subjetividade envolve as singularidades dos sujeitos e o modo como cada um de nós se implica no seu processo de formação pessoal e profissional.

É essa relação subjetiva e complexa que necessita de análise e interpretação através de uma coleta de dados organizada, sistematizada e coerente com o objeto.

---

<sup>2</sup> Trecho do trabalho final realizado na disciplina Abordagens e Técnicas da Pesquisa em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA, de autoria Ana Carla Ramalho Lima e Cenilza Pereira dos Santos.

Pois, uma das premissas da etnografia é a autenticidade do fenômeno e o cruzamento de dispositivos diferentes para a compreensão deste. Para isso, foi realizada a utilização do procedimento de triangulação de fontes e dados que permitiu acompanhar a dinâmica do fenômeno em seu contexto com maior fidedignidade, possibilitando rigor e cientificidade. Essa triangulação vai além de fechar os três vértices do triângulo em um cruzamento de informações, aponta a necessidade de acompanhar o movimento do fenômeno a partir de vários ângulos, não apenas três, visando a minimizar, se é que é possível, a subjetividade do mesmo.

É nesse sentido que Macedo (2009) apresenta a ideia de “triangulação ampliada” como o processo pelo qual se abre

[...] as interpretações para experiências que se identificam com, e expressam a problemática da pesquisa, não para conquistar a validade, [...], já conquistada nos âmbitos da triangulação do contexto específico do objeto de pesquisa, mas para enriquecer a dialogicidade com relações diversas que o objeto realiza em outros contextos de compreensão (MACEDO, 2009, p. 102).

Foi nesse processo de seriedade e respeito com o objeto e o sujeito, que busquei elementos que minimizasse a subjetividade, sem eliminar a sua beleza.

O fato é que o processo de formação de professores envolve as singularidades dos sujeitos e o modo como cada um de nós se implica no seu processo de formação pessoal e profissional. De acordo com Bueno (2002), nos estudos mais recentes sobre formação de professores percebe-se a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, “aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980” (BUENO, 2002, p.13). São estudos repletos de justificativas sobre essa adesão, ressaltando as potencialidades dos novos métodos para a pesquisa e para as práticas de formação.

Um dos pontos mais relevantes dessa discussão centra-se na questão da subjetividade. Segundo Bueno (2002),

[...] este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava quase paralisada diante do acúmulo de problemas e do desgaste causado pela ineficácia dos instrumentos de que dispunha até então. (BUENO, 2002, p.13)

A subjetividade passa, então, a se constituir, em uma ideia nuclear, um conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam as pesquisas nessa área.

Esse movimento da subjetividade reivindicada, conforme sinalizam Rodrigues e Maia (2010, p. 1-2), chamou minha atenção para a necessidade de “uma abordagem teórico-metodológica de investigação que compreenda uma forma singular de olhar e analisar a realidade dos fenômenos educacionais”, ou seja, não dá para reduzir o fenômeno a uma única possibilidade de investigação. Nessa perspectiva, é que a etnografia se constitui em uma metodologia que não descarta a subjetividade dos sujeitos, ao contrário, considera-as como fundantes da construção cotidiana de ações reflexivas.

Acredito que ao discutir formação de professores é impossível não pontuar a questão da implicação do sujeito nessa ação, ou seja, o ser é o fundamento desse processo. E colocá-lo no lugar da responsabilidade por sua formação coloca-o como o Ser de Heidegger (2008), o ser da compreensão. Compreensão de si, da realidade em que vive, isto é, do contexto em que está inserido e da vida. E essa compreensão é única porque o ser é único. A influência de Heidegger na educação está em tomar a existência como princípio formativo do sujeito. Da mesma forma, acredito que nas pesquisas em formação de professores seja necessária uma implicação do pesquisador com o objeto, com o campo empírico e com os sujeitos, principalmente, ao tratar do conhecimento profissional.

Foi a partir desses princípios que tive o primeiro encontro teórico com a Etnografia. Foram seus princípios que possibilitaram a compreensão de que o objeto não permitiria omitir a voz dos sujeitos, mas evidenciar seu papel na produção do conhecimento, buscando uma horizontalidade dos diferentes papéis, o da pesquisadora e dos sujeitos. Essas inspirações epistemológicas tiveram o efeito de alterar o meu lugar metodológico.

### **3.3.1 Da inspiração metodológica à cultura profissional: Etnografia**

Meu contato com a etnografia aconteceu concomitante ao objeto em estudo, a cultura profissional. De acordo com Caria (2013), não há outro método que favoreça a compreensão da cultura profissional de diferentes profissões que não seja a etnografia, devido ao seu caráter essencialmente subjetivo. Ao estudar as culturas

profissionais “estamos interessados, nas práticas, identidades e reflexividades que se dão na interação. O nosso objeto está na interação entre profissionais” (CARIA, 2013, s/p) e estruturado a partir das interações humanas.

Foi a partir da leitura do livro *A erva do Diabo*, de Carlos Castanheda (2002), que passei a construir uma nova forma de compreender a produção de conhecimento nas ciências humanas. Outro ponto importante foram os momentos de orientação em que fui amadurecendo a perspectiva de trabalhar com uma pesquisa de inspiração etnográfica, uma vez que a escolha do objeto estava implicada na escolha metodológica pela sua própria natureza. As conversas, mais a participação nos cursos ministrados pelo professor Telmo Caria quando em uma orientação específica, definem que a etnografia seria minha inspiração metodológica.

Essa metodologia possibilitou a compreensão do processo existencial que permeia a formação de professores, suas construções identitárias, os saberes da docência, a concepção de trabalho docente, enfim a cultura profissional desse grupo, que envolve saberes culturais, científicos e sociais. Original da área antropológica, a etnografia tem como significado a “descrição de um povo” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Nesta perspectiva, Angrosino pontua o quanto a etnografia transita pelos caminhos teóricos dos estudos culturais de diferentes orientações epistemológicas.

Ela pode ser compreendida como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30). É a partir desse entendimento que reafirmo sua importância para a apreensão subjetiva do processo de formação de professores em que práticas e saberes precisam ser compartilhados e compreendidos como princípio fundamental de formação profissional.

A descrição exaustiva sugere uma maior inserção no campo com a intenção de compreender que são os sujeitos que demonstrarão o grau de significação que suas ações vão construindo ao longo do processo, esse movimento não pode ser compreendido em uma coleta de dados baseada apenas no uso de dispositivos metodológicos pontuais.

De modo geral, a etnografia lida com pessoas em sua coletividade, em suas relações. No caso da pesquisa em formação de professores, busquei em Goetz e LeCompte (1988) o termo etnografia educativa como a que mais se aproxima do problema e do objetivo traçados, uma vez que está voltada para o cenário educativo.

## De acordo com os autores

Lo objeto de la etnografía es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada la etnografía educativa ha sido empleada para evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. (GOETZ; LECOMPTE, 1988, p. 41).

Assim, a etnografia educativa traz em sua concepção inicial seu uso no contexto educacional com o objetivo de reconstruir para compreender seus fenômenos, o que acontece em seu cotidiano, quais os símbolos e significados construídos ao longo do processo educativo baseado na interação entre os sujeitos. Essa percepção ocorre devido a não aceitação de uma análise através de dados coletados a partir da separação dos indivíduos do contexto do qual vivem, que ficam mais seguros para apresentar comportamentos do cotidiano. Também não aceita uma ignorância dos sujeitos com relação à investigação. Do ponto de vista etnográfico, é fundamental que os sujeitos investigados participem dos resultados e de como se percebem em relação a suas condutas.

Essa perspectiva toma como objeto de análise as questões práticas do fazer educativo a partir da interação entre sujeitos, por acreditar que são as relações que permitem a construção de significados de uma dada realidade e/ou cultura que se desenvolve em determinado contexto. Porém, não se entenda esse processo como uma análise da prática pela prática, mas uma prática que parte de uma construção teórica para buscar uma intervenção pedagógica mais estruturada e sistematizada, com a intenção de promover uma aprendizagem mais significativa, uma recontextualização de saberes, um trabalho mais autônomo.

Uma das questões importantes é que

El investigador debe, consecuentemente, ponerse en una situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados (SANTOMÉ, 1988, p. 15).

Essa compreensão do papel do pesquisador me reportou à responsabilidade, ao cuidado e a ética em assumir esse papel frente aos sujeitos para que seja aceito no grupo. Só a partir desse processo de aceitação é que poderia iniciar a coleta de

dados para obter as estruturas de significado presente na relação interativa dos sujeitos pesquisados.

Para além desse processo, a etnografia educativa possibilita adentrar em um campo muito subjetivo, que é o campo prático ou do cotidiano da atividade docente e das suas relações. Isso ultrapassa a compreensão de que todos os problemas educativos são resolvidos a partir de uma concepção teórica e, portanto, as pesquisas devem se encaminhar por este viés. Ao buscar compreender o profissional no seu contexto cotidiano, entendi que seu trabalho está repleto de significados e símbolos que foram construídos ao longo de sua vivência pessoal e profissional, que irá construir e sustentar suas ações futuras, ou seja, suas ações profissionais. Ao considerar essa proposição, “os problemas educativos no son nunca exclusivamente teóricos, o sea, algo que pueda ser descubierto y para lo que podamos proponer respuestas desde fuera de la vida cotidiana de las aulas”. (SANTOMÉ, 1988, p. 16).

É a partir de questões como essa que o contexto se constitui como um diferencial da pesquisa etnográfica. Essa preocupação com o contexto recebe influência de duas correntes teóricas: o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Ambas apresentam elementos importantes para a compreensão da etnografia e também da formação de professores na construção do conhecimento do trabalho docente e da sua cultura profissional.

O interacionismo simbólico preconiza uma concepção de mundo e ciência vivos, em que os sujeitos não são seres inertes que sofrem “passivamente a ação de forças externas a elas mesmas” (ANGROSINO, 2009, p. 20). Ao contrário, os sujeitos são seres dinâmicos que “vivem num mundo de significados aprendidos que são codificados como símbolos e que são compartilhados através de interações em um grupo social específico” (ANGROSINO, 2009, p. 20). Tem como princípio que as pessoas são produtoras de suas próprias ações, as quais atribuem significados que são firmados na e para a interação entre elas, no convívio social.

A interação, segundo Lapassade (2005), constrói significados e sentidos a partir da atividade cotidiana,

A atividade cotidiana é raramente solitária: ela é feita, essencialmente, de interações de cada um com os outros, e quando eu dou sentido às minhas ações, atribuo, conseqüentemente, também um sentido às ações daqueles que me cercam. Em outras palavras: eu interpreto constantemente o



comportamento daqueles com quem eu entro em interação. (LAPASSADE, 2005, p. 24-5).

A etnografia com base na concepção interacionista tem como princípio mostrar os significados que os sujeitos atribuem aos seus saberes, às suas ações cotidianas. Essa concepção vem contribuir com a necessidade de compreender a cultura profissional de professores do Centro de Educação Básica da UEFS, seus saberes, autonomia e poderes instituídos pelo e no próprio grupo.

Além disso, no interacionismo simbólico há a necessidade do pesquisador interagir com o local para que possa compreender os mecanismos que estruturam as relações de um grupo específico, há uma ênfase no contexto, por este ser único nessa construção.

Segundo essa concepção, há um consentimento de grupo para que as coisas aconteçam de uma forma ou de outra. Fato esclarecido por Macedo quando afirma que “não são as regras que criam e sustentam a vida em grupo, mas é o processo social de vida grupal que cria, mantém e legitima as regras.” (MACEDO, 2006, p. 58). Com base nesse princípio é que se determina a necessidade do pesquisador ser aceito como membro do grupo, só a partir disso é que ele passará a compreender as motivações, os significados e sentidos das ações dos demais membros.

Outra perspectiva teórica que pontuei como importante nesse processo de compreensão é a etnometodologia. Dentre os seus pressupostos, destaco a importância do entendimento da interação humana como reflexiva, o que “significa que as pessoas interpretam as ações significativas [...] de forma a manter uma visão compartilhada de realidade” isso para que se possa “explicar o sentido de realidade de um grupo” (ANGROSINO, 2009, p. 25).

A etnometodologia pode ser compreendida como uma ruptura com os processos metodológicos da ciência moderna. Coloca em evidência o sujeito como ator social, considerando suas ações e sua concepção de mundo como fundamentais para a compreensão de uma determinada realidade e de seus processos de significação. Tem como fundamento que

[...] a relação entre ator e situação não se deverá a conteúdos culturais nem a regras, mas será produzida por processos de interpretação. Dá-se aí uma mudança de paradigma sociológico: com a etnometodologia se passa de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo. (COULON, 1995, p.10).

É nesse sentido que a interação entre sujeitos se torna imprescindível para a construção de suas concepções. De acordo com a etnometodologia, o sujeito em interação com os demais membros da comunidade constroem métodos próprios de compreensão dos significados produzidos por ações que dão sentido à sua cultura. Enquanto metodologia de pesquisa “vai tentar compreender como é que os indivíduos veem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação” (COULON, 1995, p. 20). A partir da compreensão de como as estruturas sociais, entre elas as instituições, interferem na vida cotidiana dos sujeitos, é que há a possibilidade de mudança a partir dos próprios atores.

A partir desse princípio compreendo que existe uma valorização do cotidiano das pessoas, tomando-as como seres que refletem ao agir. Essa reflexividade se constitui naquilo que Macedo (2006) vai chamar de construção de *etnométodos*, ou seja, utilizam métodos próprios de compreensão e de práticas organizadoras da própria comunidade ou instituição.

Ao aplicar a etnografia como metodologia de pesquisa, compreendi que ela possibilita um entendimento do objeto para além das dinâmicas concretas, visíveis durante a formação. Por ser um processo que busca compreender os sujeitos e suas ações *in situ* (MACEDO, 2006), considera não apenas os elementos aparentes do fazer pedagógico, mas também a subjetividade de cada sujeito, de suas concepções, crenças e valores que evidenciam a partir da interação com os demais sujeitos.

Uma investigação etnográfica tem princípios que não devem ser desconsiderados, ao contrário, são características que devem ser perseguidas pelo pesquisador desde sua entrada em campo. De acordo com Caria (1994),

[...] a investigação etnográfica tem como características, entre outras, a presença prolongada do investigador num local e a observação continuada das interacções entre os indivíduos com o fim de compreender a *lógica das construções simbólicas* elaboradas pelo grupo social, procurando, simultaneamente, criar dois efeitos de sentido no seu trabalho: *criar o distanciamento cognitivo* decorrente do facto de o investigador não ter as preocupações pragmáticas dos indivíduos envolvidos nas situações observadas e de pretender explicar e interpretar as ocorrências e as ideias dos actores locais, no quadro de um *esquema conceptual e teórico* que integre o local num sistema de relações sociais (estrutural e conflitual) mais vasto, pluridimensional e complexo; criar a *familiaridade* com a cultura autóctone, baseada em relações interpessoais intensas, realizando uma experiência de vida (ITURRA, 1987; COSTA, 1987) que, por comparação e tradução com a cultura do investigador (ROWLAND, 1987), permita uma *aproximação à compreensão do outro*. (CARIA, 1994, p.3. *Grifos do autor*)

A presença prolongada permite ao investigador uma aproximação com o grupo com a tentativa de ser aceito como membro, sendo considerado igual, assim sendo, pode coletar os dados sem que os sujeitos se preocupem em usar máscaras ou esconder elementos que poderão ser importantes para a compreensão do objeto. Só assim, o investigador poderá encontrar nos comportamentos a subjetividade imersa nas ações e interações. Em suma, o pesquisador terá o distanciamento cognitivo necessário, além do tempo de se familiarizar com o que lhe é estranho ou distante de suas concepções teóricas.

Porém, isso só será possível a partir de uma descrição densa. A descrição, nessa perspectiva, não se constitui em um processo simples, pois levará em conta não apenas as ações, mas as relações estabelecidas entre os sujeitos, buscando captar e concretizar a subjetividade latente nas suas interações. Em função disso, deverá ser cuidadosa, pois se constitui, de acordo com Bordas (2011), em um ato político, religioso, um ato intencional. E por ser assim, é preciso um alto grau de desprendimento das suas concepções pessoais enquanto pesquisador. É preciso uma vigília constante, por isso a dificuldade.

O processo de descrição é, sem dúvida, uns dos mais problemáticos de toda a teoria científica. Reserva-se exclusivamente muitas vezes para procedimentos que satisfazem os critérios de cientificidade e de racionalidade. Se supõe que uma boa descrição permitirá apresentar as topologias salientes que sinalizaram as redes significativas e as possíveis articulações dos dados emergentes. O objeto de descrição designa um processo como a atividade que consiste na construção de uma linguagem descritiva, na construção de valores, de enunciados e de modalidades de dizer seus atributos e predicados. (BORDAS, 2011, p. 2)

É preciso se desprover de todo ato intencional para buscar as respostas imediatas para atender aos seus objetivos e se dedicar a desvelar a intencionalidade presente nas ações. Ainda de acordo com Bordas,

A essência de uma descrição está no esforço descritivo, na tensionalidade descritiva. [...] como jogo do olhar e do dizer, [...], como jogo do reconhecimento do descritivo, da posição da perspectiva, da perspectivização. (BORDAS, 2011, p.8)

Por mais que haja a tentativa de manter uma imparcialidade, buscando um distanciamento de suas concepções teóricas e epistemológicas, o pesquisador fará sua descrição a partir de seu olhar, da sua percepção, é o que Nietzsche denominou

de perspectivismo (ROCHA, 2004). Com base nessa lógica é que a etnografia pede um distanciamento do etnocentrismo e valoriza a cultura dos sujeitos como elementos de base para a compreensão das suas ações, das suas concepções.

O trabalho docente, assim como a cultura profissional, não pode ser compreendido como práticas sem reflexão que produzem uma reprodução sem considerar a singularidade dos sujeitos em formação.

Sendo uma pesquisa de cunho etnográfico, a base dos instrumentos de coleta dos dados será a descrição densa realizada através da observação e o diário e notas de campo e da entrevista.

### *A observação*

Na etnografia, a observação não se constitui em um procedimento em que o pesquisador se distancia do fenômeno para observá-lo, ao contrário, como o pesquisador insere-se no processo e deve ser aceito como membro, torna-se fundamental a implicação com o campo no sentido de compreender os significados construídos pelos sujeitos daquele grupo específico.

De acordo com os princípios da etnografia, a pesquisa de campo deve ser “fundamentada na observação regular e repetida de pessoas e situações, muitas vezes com a intenção de responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social” (ANGROSINO, 2009, p.74). Também de acordo com Angrosino, a observação é a mais indicada quando se trata de pesquisar em contextos específicos como instituições.

É através da observação que entra em ação outro dispositivo: as notas e o diário de campo. O diário foi um instrumento essencial para a descrição densa. Além das notas descritivas da vivência no campo, o diário trata do meu processo reflexivo vivenciado no campo: minhas angústias, dúvidas, incertezas, impressões etc, além de ser um excelente recurso para detectar as nuances apresentadas pelo objeto no campo. Esse recurso implicou em uma disciplina muito grande, pois não poderia confundir contextos de pesquisador e de participante do grupo no desenvolvimento da pesquisa.

Logo no início da entrada no campo empírico, foi difícil controlar a ansiedade e me manter distante das questões discutidas ou mesmo diante de algumas falas pré-concebidas, cheias de pré-conceitos e baseadas no senso comum. A dificuldade

maior estava no fato de que aquele espaço era um espaço conhecido, não havia a estranheza teórica, de linguagem, mas descobri que havia estranheza de concepções pessoais e profissionais, principalmente nos aspectos relacionais. Foi para esses elementos que voltei minha atenção enquanto pesquisadora, deixando de lado a professora.

Nesse ponto, o diário teve um papel muito importante, pois foi em suas releituras que me dei conta de meu envolvimento para além do pesquisador, mas enquanto membro da mesma categoria profissional. Possibilitar essa construção própria de um caminho para a reflexão sobre a vivência no campo e a densidade da descrição foi uma das funções mais importantes desse instrumento.

### *A entrevista*

Além da observação participante, utilizei a entrevista. Técnica que privilegia os dados verbais, a entrevista configura-se como um tipo de interação verbal, conduzida de forma flexível pelo pesquisador, com base em um guia aberto. A flexibilidade também é apontada por Gil (2007) como uma das vantagens desse instrumento por permitir a obtenção, em profundidade, de dados sobre o comportamento humano e, ainda, captar a expressão corporal do entrevistado.

É um dispositivo que tem como princípio o processo de interação, uma vez que possibilita uma percepção do outro, suas ações, reações, gestos que falam. Segundo Szymanski (2008),

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processo um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o investigador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2008, p. 12).

No processo de interação, o pesquisador também está sendo observado e avaliado. Ao utilizar esse instrumento, é fundamental a sensibilidade para deixar o sujeito à vontade e confiar no seu papel, enquanto pesquisador, que está interessado no conhecimento que este detém.

Cabe destacar que a entrevista pode assumir uma relação assimétrica entre o sujeito e o pesquisador. Essa relação, se assimétrica, pode provocar reações não desejáveis, um exemplo é a resistência ou a camuflagem de informações pelos sujeitos. É o pesquisador quem controla o processo da pesquisa na busca pelo seu

objetivo, este determina os objetivos da entrevista e planeja o guia, que nada mais é que um caminho a ser seguido para que o objetivo seja alcançado, ou seja, ele tem o controle da relação.

Em contrapartida, se a relação assimétrica for perceptível aos sujeitos, esses podem usar artifícios que mascarem os dados, uma vez que é consciente de seu papel de informante. É a partir desse viés que cabe ao pesquisador cuidar para que a entrevista aconteça a partir de uma conversa em que seu objetivo maior seja a interação. É sob tal perspectiva que, na pesquisa etnográfica, a entrevista deve acontecer após um período considerável da observação participante em que o pesquisador já foi aceito no grupo e é visto como um deles e que seus objetivos coadunam.

Nesta pesquisa, a entrevista foi antecipada devido a uma necessidade emergente de fazer o sujeito compreender o que realmente significava o objeto. Isso ocorreu através da constatação de uma crescente resistência na observação do segundo espaço determinado: a sala dos professores. Percebi que enquanto estavam em grupo havia uma aceitação da minha presença, porém quando sozinhos mostravam-se inquietos e não permaneciam no espaço destinado ao trabalho pedagógico, que era a sala dos professores. Ao iniciar as entrevistas percebi que agi corretamente, pois, logo após as primeiras entrevistas, as professoras voltaram a frequentar a sala normalmente.

Inicialmente, pensei em trabalhar com a entrevista semiestruturada por ser um dispositivo que, se bem estruturado e conduzido, captaria elementos importantes sobre o objeto, porém na banca de qualificação sugeriram a pesquisa narrativa, pois não precisaria fazer intervenções que interrompesse o sujeito. Deixando-o mais a vontade para fazer relatos de pensamentos e opiniões.

Ela foi utilizada com o objetivo de aprofundar elementos detectados a partir da observação participante. Teve como guia três questões: “Como foi o processo da sua escolha profissional e da sua formação? Como aconteceu sua inserção profissional? Como analisa o contexto atual da profissão?”.

Mesmo com questões que traziam uma conotação muito direcionada à construção profissional dos sujeitos, o resultado não foi exatamente o esperado. Essa é uma característica da pesquisa qualitativa, não temos a certeza de que tudo ocorrerá como o planejado. E na pesquisa qualitativa esse processo é mais

demorado e sujeito a certos contratempos que vão de encontro ao planejamento do pesquisador.

Um aspecto importante é que todos os 23 sujeitos se dispuseram a colaborar com a pesquisa, assinando, inclusive, o termo de consentimento livre e esclarecido. Porém, entrevistei apenas 11. O critério de escolha foi o voluntariado, ou seja, as professoras começaram a me procurar para marcar horários dentro da disponibilidade que tinham. Foi outro aspecto que dificultou a pesquisa: os professores só apresentaram disponibilidade dentro do horário que estavam na instituição.

Como se deve valorizar a participação do sujeito, deixando-o à vontade para a entrevista, a entrevista narrativa não deu certo com alguns. Apesar de terem marcado o horário de forma voluntária e demonstrado abertura em falar sobre as questões pontuadas, não conseguiam fazer uma narrativa longa com elementos que demonstrassem conhecimento e representações da profissão. Com esses, parti para a entrevista semiestruturada. Nessa nova organização fizeram uma comunicação cheia de representações e significados. Percebi que sensibilidade para compreender o limite do outro é fundamental.

Por ter domínio do objetivo e do objeto, além de sensibilidade suficiente para identificar o limite de cada um, houve uma repercussão muito boa com relação à minha aceitação no grupo. Observei que se sentiram mais a vontade quando mudei a metodologia e comportamentos, a exemplo de não desviar o olhar, relaxar o corpo e não mexer excessivamente as mãos ou rabiscar enquanto falavam foi acontecendo a partir da mudança. Entretanto, com outros, a narração fluía de forma tranquila. Com alguns, só fazia a primeira questão e as demais iam fluindo.

### **3.3.2 Dispondo de outro fio: A Teoria Fundamentada em Dados (TFD)**

Em uma pesquisa de doutoramento, é necessário que todas as buscas teóricas e metodológicas tragam em si um apaixonamento entre pesquisador e objeto. Isso faz com que essa relação não fique desgastada com o passar do tempo. Nesta pesquisa, tanto o objeto quanto a metodologia qualitativa de inspiração etnográfica foi identificação quase imediata. Porém, a Teoria Fundamentada em Dados (TFD) foi o encontro teórico que me fez compreender algumas questões metodológicas na análise de dados. O apaixonamento aconteceu e me arrebatou,

apesar de não ser muito utilizada como instrumento de análise de dados em pesquisas educacionais.

A teoria fundamentada em dados é o processo pelo qual a teoria a ser construída vai tomando forma a partir dos dados coletados. São eles que orientam o caminho teórico a ser trilhado pelo pesquisador (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009). Construção teórico-metodológica que tem como princípio tornar os dados os elementos construtores da teoria. Serão eles que direcionarão o olhar do pesquisador para a análise e a construção teórica, cujas categorias serão criadas a partir da coleta.

A escolha por essa metodologia não se deu só pelo apaixonamento, mas por refletir concepções epistemológicas que estão relacionadas com os princípios da pesquisa etnográfica. Charmaz (2009) pontua que o etnógrafo que tem a TFD como orientação teórico-metodológica dará ênfase ao fenômeno e ao processo, não tornando o ambiente como foco principal. Assim, “os etnógrafos da teoria fundamentada estudam o que ocorre no ambiente e elaboram uma *interpretação conceitual* dessas ações” (p. 41. *Grifo do autor*). Nesse sentido, possibilita uma análise mais profunda do objeto em estudo que está associado aos processos de interação entre os sujeitos.

Apesar de não ser uma metodologia utilizada com frequência nas pesquisas em educação, foi a que provocou uma relação de identificação que completava a tríade pesquisador-objeto-teoria. O simples fato de tomar o respeito aos dados, aos sujeitos com todas as suas especificidades e características humanas, ao contexto como prioridade na análise dos dados provocou uma identificação pelo seu processo. Outro ponto que contribuiu nessa escolha foi o apontado por Barreto (2013) ao trazer que o contexto teórico-metodológico da Teoria Fundamentada “exige-se que haja, de modo contínuo a interação entre objeto, lócus e sujeitos da pesquisa e pesquisador, de maneira que este se sinta como ‘instrumento’ de coleta e análise nos estudos qualitativos” (BARRETO, 2013, p. 33).

Essa concepção relaciona-se diretamente com a minha escolha da etnografia como inspiração metodológica, uma vez que traz os fatos e sujeitos como essenciais para o seu desenvolvimento. A possibilidade de ir e vir ao campo empírico para esclarecer fatos, argumentos e ações ou até mesmo esclarecer dúvidas quanto às representações e concepções dos próprios sujeitos, contribuiu para essa aventura rumo à escolha da metodologia de análise.



Aspecto respaldado em Charmaz (2009), quando pontua que ao usar a TFD na etnografia há a orientação para o desenvolvimento teórico quando se preocupa em elevar a descrição a uma categorização, que irá emergir desta, e uma interpretação teórica. Ainda de acordo, com a autora

Os métodos da Teoria Fundamentada conservam uma abordagem aberta para o estudo do mundo empírico, mas acrescentam rigor à pesquisa etnográfica com a incorporação de checagens sistemáticas tanto na coleta quanto na análise dos dados. A lógica da teoria fundamentada acarreta retornar aos dados e seguir para a análise. (CHARMAZ, 2009, p. 43).

Os pontos que poderiam denominar como a questão-chave da teoria na pesquisa de inspiração etnográfica está no processo de compreensão dos dados e a estratégia de análise. Determinam que a compreensão resulte da proximidade da participação do pesquisador nas esferas das vidas sociais dos sujeitos, ou seja, do seu contexto. Pode-se compreender, portanto, que o longo tempo de observação deve ser um compartilhamento de experiências entre pesquisador e sujeitos. Isso leva à estratégia de análise que pontua que a Teoria Fundamentada na Etnografia implica os procedimentos: “procurar dados, descrever os eventos observados, resolver as questões fundamentais sobre o que ocorre e, então, desenvolver categorias teóricas para compreender os dados” (CHARMAZ, 2009. P. 45).

Além desses princípios, a Teoria Fundamentada em Dados apresenta de forma sistemática seu método de análise, pontuado de forma objetiva e didática em Strauss e Corbin (2008). Nesse sentido, minha intenção foi organizar e analisar os dados de acordo com as orientações desses autores. A base da análise dos dados na Teoria Fundamentada traz o questionamento e a comparação como elementos-chave e iniciais para chegar à codificação aberta e axial na formulação da teoria fruto da pesquisa.

A codificação aberta tem como objetivo chegar à conceituação e, conseqüentemente, a categorização, e pode ser realizada a partir de três procedimentos: a microanálise, a análise de frase ou parágrafo e a análise de documentos inteiros.

Nesta pesquisa, os instrumentos foram analisados de acordo com suas peculiaridades. Os documentos coletados (Proposta Pedagógica de implantação e Projeto Político Pedagógico) foram analisados considerando a codificação aberta de análise de documento inteiro. Foram lidos atentamente e feito o questionamento: O

que este documento evidencia sobre a cultura profissional de professores dessa instituição? Já as notas de campo e as entrevistas foram analisadas através da microanálise com o objetivo de levantar conceitos que traduzissem o objeto e as representações dos sujeitos sobre ele (no caso das entrevistas) e de minha própria percepção no campo enquanto observadora de ações e atitudes referentes ao objeto (as notas de campo) e como se relacionam entre si. A partir desses procedimentos, chegou-se aos conceitos que foram transformados em categorias, resultando nesta tese.

### 3.4 OS *OUTROS* FIOS: O *LOCUS* E OS SUJEITOS

O aspecto mais crítico da pesquisa, e de uma pesquisa etnográfica ou com inspiração etnográfica, é a dificuldade do pesquisador em deixar seu etnocentrismo de lado e compreender o sujeito como um *outro* de direito. Direito de ser diferente, a ter opiniões, posturas e valores também diferentes e ser respeitado por isso. É fazer análise tendo como princípio a alteridade. Procurei tê-la como princípio de análise e produção de conhecimento, principalmente porque pesquisei em um lugar que teoricamente não me é estranho, pois, sendo pedagoga, a escola é meu local de trabalho. Porém, é necessário que se deixe claro que em uma pesquisa em que o lugar e as pessoas são os principais sujeitos da ação, esse já se diferencia muito do lugar da pesquisadora pelos diversos aspectos já explicitados neste texto.

Nessa análise sobre a alteridade, Amorim (2004) afirma que a pesquisa empírica que conta com sujeitos e esses dialogam entre si há “uma ou mais relação de alteridade em jogo” (p. 30). Pode haver alteridade na relação cultural, de classe, de enunciação, de geração, entre tantas outras. Segundo a autora, com essas mesmas considerações se pode

[...] pensar naquela situação em que o pesquisador não se diferencia em nada do seu sujeito da pesquisa (por pertencer à mesma classe social, ou à mesma geração, etc.), mas, de todo modo, a diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando esse sujeito um *outro*. Colocar esse sujeito no *lugar de objeto de estudo* instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O *outro* se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo. (AMORIM, 2004, p. 30-31. Grifos do autor).

Essa questão reafirma o que defendo: é preciso que a escola seja estudada e discutida por seus próprios profissionais. É preciso dar-lhes autoridade de pensar e produzir conhecimentos no seu próprio local de trabalho. Essa se constitui uma das formas de valorização e respeito à classe, além de dar ao sujeito o domínio à sua própria voz. Sendo o *outro* estrangeiro o local também o é. Por isso, a importância da contextualização. As marcas da individualidade do campo e dos sujeitos devem ser compreendidas a partir do contexto.

### *O campo empírico*

O Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB/UEFS) teve sua proposta de implantação criada pelo Departamento de Educação (DEDC) desta universidade, em 1998. Alvo de convênio interinstitucional entre Universidade e a Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana, o CEB já traz em sua gênese uma diferença fundamental: foi planejada, estruturada com objetivos definidos não apenas direcionados à comunidade interna da universidade, isto é, ampliar o atendimento educacional para os filhos de técnicos e professores já que esta já disponibilizava uma creche, mas também para atender às necessidades da própria universidade através de um dos seus objetivos acadêmicos, o de unir ensino, pesquisa e extensão.

Em função disso, houve uma organização voltada para a infraestrutura, para a gestão administrativa e pedagógica. Como houve um planejamento que antecedeu a construção da escola, pressupunha que também se estruturou o perfil profissional dos futuros professores para atender às determinações pedagógicas.

Quando a proposta pedagógica determinou nos objetivos, o atendimento à comunidade universitária, principalmente aos professores, e propõe a concepção do trabalho docente como os princípios teórico-metodológicos o sócio-interacionismo e o cognitivismo, pressupõe-se que o trabalho será desenvolvido por profissionais que tenham profundo conhecimento pedagógico ligado a essas teorias. Princípio determinado na própria proposta pedagógica

O professor deve, então, orientar, encadear situações que provoquem o interesse do aluno e conduza-o a descobertas. Seu papel é intervir, propor situações desafiadoras, problematizar, questionar para promover conflitos cognitivos e levantar hipóteses que se transformem num novo conhecimento para o aluno.

O professor, portanto, deverá agir como mediador e desafiador, na relação aluno/objeto de conhecimento, detectando o que ele já sabe, apresentando-lhe situações-problema para que estas possam ser confrontadas e estimulem o aluno a modificar suas hipóteses e informações, de modo que estas o ajudem a ampliar suas redes de significação. (PROPOSTA PEDAGÓGICA,1998, s/p)

Essa organização pedagógica já constitui um diferencial na implantação da escola e na designação de professores pela Secretaria de Educação Municipal. Sua inauguração aconteceu em 1999, porém, desde 1998 já funcionava a turma de quatro anos no prédio da creche. Em função disso, a Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana (DIREC 02) publica a Portaria 092/99 em 13 de dezembro de 1999, fazendo referência à regularização da “vida escolar dos alunos, durante o ano de 1998”. (DIÁRIO OFICIAL, 1999).

É importante pontuar também que na publicação da autorização de funcionamento da escola está claro que a entidade mantenedora é a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Portaria de 13 de dezembro de 1999.

[...]

092/99-02 – autorizar o funcionamento do CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS, [...] tendo como mantenedora a Universidade Estadual de Feira de Santana, para ministrar a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com validade para os anos de 1999 a 2002 e considerando regularizada a vida escolar dos alunos, durante o ano de 1998. (DO do Estado da Bahia, 16 dez.1999)

Isso implica que a Universidade tem responsabilidade legal quanto à organização dessa escola. À Secretaria Municipal de Educação caberia designar os professores e todas as questões burocráticas relacionadas ao atendimento ao aluno: merenda escolar, livro didático, cadastro e manutenção da escola através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Dinheiro Direto na Escola, entre outros vinculados ao Ministério da Educação.

A escola já na sua proposta previa uma organização diferenciada das escolas municipais: dois professores por sala de aula, aulas de Educação Física e Artes para os dois níveis de ensino, aulas de inglês para as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os professores regulares de sala de aula seriam disponibilizados pelo município e os demais para as áreas diversificadas seriam ofertados pela

Universidade. Hoje, a realidade já foi alterada. Já não há professores para a área diversificada.

### *Os sujeitos da pesquisa*

O outro é sempre alguém que está do lado oposto ao nosso, enquanto pesquisadora. É o estrangeiro, àquele que no seu lugar tem o poder de desconstruir uma pesquisa ou contribuir tão significativamente que o trabalho parece ter vida própria.

E como tornar esse outro um parceiro de diálogo? Como deixá-lo à vontade com a presença de uma companheira de classe que, naquele momento, era uma estrangeira (pois o pesquisador também é visto como estrangeiro)? Essas foram as questões que ocuparam meus primeiros dias no campo.

Essa preocupação teve um significado bem peculiar, considerando que eu, naquele momento, estava ali como pesquisadora e em um momento anterior (cerca de nove anos atrás, 2005) estava ocupando a mesma posição que todas elas. Esse histórico favoreceu minha entrada e aceitação pela maioria dos membros do grupo.

As professoras que trabalhavam na escola tinham vínculos diversos: algumas eram concursadas pelo município e vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, outras contratadas sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), através de processo seletivo e outras eram contratadas em regime de estágio pela própria Secretaria Municipal de Educação. Contudo, todas eram reconhecidas como professoras pela gestão administrativa e pela coordenação pedagógica.

A escola contava com 23 profissionais que desempenhavam distintas funções: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica para a Educação Infantil Grupo 4 ao 1º ano), uma coordenadora para o Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano) e 19 professoras que trabalhavam com carga horária diferenciadas: nove em regime de 40 horas semanais e 10 em regime de 20 horas semanais. Estavam na faixa etária entre 26 e 43 anos, com uma carreira profissional que variava entre um e 22 anos.

Ainda havia uma professora de Educação Física, uma de Inglês (tinham vencido os contratos e deixado a escola) e a coordenadora da Sala Multifuncional, que atendia as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Dessas 23 profissionais, participaram da entrevista a diretora, as duas coordenadoras e oito professoras, sendo quatro da Educação Infantil e quatro do Ensino Fundamental, totalizando em percentuais, a adesão à proposta de informantes da pesquisa 47,8% do quadro da Instituição, como a escolha dos sujeitos foi feita através do voluntariado, coincidentemente todas as entrevistadas foram do quadro efetivo e o tempo de serviço variado, de 05 a 22 anos. A caracterização dos sujeitos que colaboraram ativamente da pesquisa está descrita no quadro abaixo:

Quadro 1: Biodados – Caracterização dos sujeitos

Nome <sup>3</sup>	Idade	Tempo na Profissão (anos)	Vínculo Empregatício	Função	Carga Horária
Profª Adri	39	12	Efetivo	Professora	40h
Profª Hene	38	15	Efetivo	Professora	40h
Profª Inha	42	23	Efetivo	Coordenadora	40h
Profª Smile	35	05	Efetivo	Professora	40h
Profª Antonia	29	11	Efetivo	Professora	40h
Profª Iane	26	05	Efetivo	Professora	40h
Profª Bi	31	05	Efetivo	Professora	40h
Profª Beija-Flor	34	14	Efetivo	Diretora	40h
Profª Águia	36	13	Efetivo	Coordenadora	40h
Profª Flor	43	15	Efetivo	Professora	40h
Profª Marys	42	20	Efetivo	Professora	40h

Essas professoras representam a diversidade do corpo docente da escola. Como se ofereceram para participar das entrevistas, não houve uma solicitação direta, mas há a diversidade necessária para a compreensão da cultura profissional. Há as professoras experientes e as iniciantes.

Importante dizer que nenhuma profissional de outros vínculos empregatícios (REDA ou Estágio Remunerado) se ofereceu para participar da entrevista, e eu não quis convocar por dois motivos: o primeiro, é que percebi que algumas estavam muito tímidas com minha presença apesar de toda a disponibilidade em colaborar; o segundo foi a falta de disponibilidade dos horários. Como tinham apenas 20 horas na escola, exerciam outras funções, a maioria era estudante e o tempo fora da escola era dedicado às demandas da universidade.

<sup>3</sup> Esses são nomes fictícios, determinados pelos próprios sujeitos.

### 3.5 O FIO-MESTRE ESTAVA DEFINIDO!

Esta seção teve duas funções: apresentar a minha constituição enquanto pesquisadora e evidenciar que em uma pesquisa de inspiração etnográfica, o método vai se construindo ao longo do caminho, conforme o poema de Antonio Machado “*caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”. E nesse caminho que tracei foram muitas as aprendizagens, todavia, a necessidade de encontrar uma teoria que acreditasse e que daria suporte a minha análise foi uma das mais importantes.

Compreender o campo, ter como princípio ético o respeito as vozes polifônicas dos sujeitos, a isenção de julgamentos frente às questões que surgiram ao longo do processo de observação, não pontuar as questões pedagógicas nem julgar as posturas apresentadas foram os ensinamentos que o campo propiciou de aprendizagem para a minha vida.

Acredito que uma pesquisa tem validade quando o pesquisador reconhece seus limites e consegue fazer análises sem fazer julgamentos teóricos, partindo do princípio de que é o sujeito que tem voz ativa e reflexiva. Porém, reconheço também a impossibilidade de minha omissão nesse processo, pois enquanto ser humano e pertencente à mesma categoria profissional, não tenho como permanecer insensível às questões que me mobilizam profissionalmente.

A articulação da etnografia com a teoria fundamentada em dados foi o que considero meu grande salto teórico na construção desse trabalho. Senti-me fortalecida em ser a voz consonante que argumenta e referenda a voz dos sujeitos com o diálogo teórico.

Nas próximas seções, farei uma análise do grupo profissional em estudo e farei um diálogo, ou melhor, tecerei as vozes dos sujeitos com as teorias que fundamentam a cultura profissional e o trabalho docente em uma perspectiva em que saberes, poderes e autonomia serão o eixo de defesa na compreensão do cotidiano desses profissionais.

#### 4 O ENTRELACE DOS FIOS: O GRUPO DE PROFISSIONAIS

*Um galo sozinho não tece uma  
manhã:  
ele precisará sempre de outros  
galos.  
De um que apanhe esse grito que  
ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se  
cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia  
tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(JOÃO CABRAL DE MELO NETO,  
2014)*

O objetivo da epígrafe desta seção é pontuar que há uma necessidade humana de organização em grupos sociais, uma vez que é inerente à sua natureza a convivência social, em comunidade. E essa tecitura proposta pelo autor de “Tecendo a manhã”, João Cabral de Melo Neto, tem um significado que está para além da simples organização comunitária; reflete a importância da organização em que um membro depende do outro para desenvolver sua atividade laboral de forma contínua, na qual a força sinérgica os mantém conectados e na defesa de um ideal.

Ao organizar o tear para a tecitura de um tapete é necessário o esboço da forma e do significado que ele terá. Por isso, a importância da organização de cores e fios, do entrelaçamento e das laçadas que o constituirá. Porém, há algo mais simbólico nessa construção: a subjetividade do tecelão. Essa é impossível de ser representada e mesmo descrita sem uma compreensão do lugar, do tempo e do tipo de material usado na feitura.

Na tentativa de objetivar o processo sem perder a subjetividade presente nas relações entre os sujeitos dessa pesquisa, busquei através do poema, o qual nos indica uma série de interpretações, focando a liberdade e também a dependência dos sujeitos um com os outros por meio da metáfora do canto do galo; canto que prenuncia o amanhecer para os demais que dão continuidade ao grito do outro; isso nos leva ao entendimento de que a organização da nossa vida individual, social e a



vivência no grupo social e comunitário depende subjetivamente de estarmos ligados aos outros membros do grupo.

É o grande desafio desta seção: compreender o grupo profissional da escola pesquisada, o Centro de Educação Básica da UEFS, buscando os elementos que estruturam as relações profissionais entre seus membros, evidenciando sua cultura profissional e como ela dá sustentação ao trabalho desenvolvido, sua organização, seus saberes e fazeres no cotidiano da profissão na instituição.

Nesse viés, a parceria é a estruturadora das relações; um ideal de liberdade e comunhão com o qual se fortalecem os objetivos traçados por um grupo, que dá consistência às ações que apontam poder na afirmação de atitudes e construção de uma história profissional. Assim sendo, o objetivo é evidenciar a cultura profissional do grupo de professoras, mostrando os elementos que emergiram nos dados coletados.

Os dados foram analisados na perspectiva da Teoria Fundamentada em Dados (TFD), em que a sistemática de categorização se constitui no ir e vir constante ao campo, conforme Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009) e já citados na seção anterior.

#### 4.1 OS ENTRELAÇAMENTOS: O GRUPO E SUAS RELAÇÕES

A análise deste grupo profissional esteve inspirada em Caria (2007), que discute a importância do estudo dos grupos profissionais em contextos de trabalho intelectual, técnico e prático. Define como grupo de profissionais aqueles que, para exercer a profissão, depende de uma formação intelectual densa, preferencialmente no ensino superior, em que há o predomínio do conhecimento teórico e científico; todavia, a abordagem sobre os estudos dos grupos profissionais interessa à compreensão de como o profissional em ação articula o conhecimento teórico na construção da atividade prática.

Neste percurso epistemológico de compreensão da cultura profissional de grupos profissionais, inspirado na Sociologia das Profissões, o autor pontua três fenômenos sociais como importantes nesse processo: o papel da instituição, a posição social e identidade social. Esses fenômenos se constituem essenciais na compreensão da profissão e foram parâmetros para a análise do grupo profissional em questão devido ao movimento identidade – valor – instituição e suas políticas e

regimentos internos. Isto porque o grupo profissional de professores, nesse contexto específico, tem uma dinâmica que é peculiar: uma movimentação de professores nessa escola que não o torna um grupo fixo na instituição, ao contrário do que se imagina, há uma rotatividade de profissionais que poderia colocar em risco sua proposta pedagógica.

Para fazer a análise desse grupo esses elementos permitiram compreender que a identidade social do professor é um fator que contribui para uma articulação entre os membros do grupo, assim como a consciência da desvalorização social da profissão e o poder, que tem um grupo organizado, garante a realização do trabalho pedagógico e tem a possibilidade de ir revertendo essa desvalorização. Tudo isso mais o reconhecimento de que a educação e a instituição escola ainda podem promover mudanças nas vidas das pessoas. Esses processos se constituem características de um grupo profissional que se autodenomina um grupo coeso.

Acredito que a identidade, o valor e o papel da instituição se articulam no sentido não só de contribuir para a compreensão da cultura profissional como na especificidade dessa pesquisa, pois há a preocupação em entender este grupo e a subjetividade que o torna único, suas características objetivas e subjetivas que dão sentido e significado à ação pedagógica.

O grupo de professoras do Centro de Educação Básica da UEFS é composto de 23 docentes, sendo uma temporariamente desempenhando a função de diretora; uma coordenadora dos Anos Iniciais da Educação Básica; uma coordenadora da Educação Infantil; uma coordenadora da Sala de Recursos; 13 professoras efetivas (concuradas) da Secretaria Municipal de Educação e cinco são estagiárias contratadas através do Instituto Euvaldo Lodi (IEL)<sup>4</sup>; e uma contratada pela própria Secretaria de Educação, através do Regime Especial do Direito Administrativo (REDA), para suprir a falta de professores no município, esse contrato tem a vigência de dois anos, renovável por mais dois. Entretanto, colaboraram voluntariamente com a entrevista 11 profissionais: a diretora, as duas coordenadoras e oito docentes, coincidentemente todas do quadro efetivo da Secretaria Municipal, como já caracterizado na seção anterior.

---

<sup>4</sup> O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) é uma Fundação, sem fins lucrativos, vinculada à Federação da Indústria do Estado de Goiás (FIEG), que acompanha e monitora programas de estágios e outras interações entre escola e empresa, nesse caso, entre a Universidade e as instituições de ensino da Educação Básica.

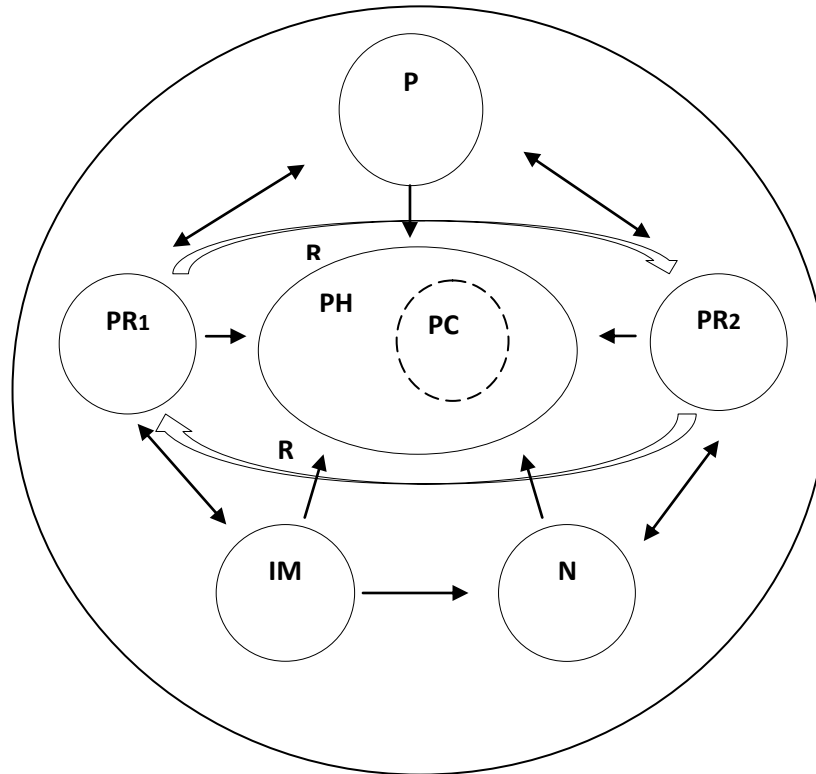
A etnografia como metodologia de pesquisa nos ensina que cabe ao pesquisador entender os processos implícitos presentes nas relações entre os sujeitos. Para isso, interagi com o grupo de profissionais do Centro de Educação Básica da UEFS que tem como organização pedagógica uma reunião semanal em que, durante duas horas, são discutidas questões práticas e teóricas sobre o cotidiano pedagógico da comunidade escolar.

Diante disso, destaco a importância de uma análise da organização do grupo na instituição. No que tange a essa pesquisa, o aspecto comum que os profissionais têm enquanto profissionais é o trabalho. Porém, isso não significa ausência de conflitos ou pequenos agrupamentos em sua formação, visto que uma de suas características é a heterogeneidade. Em se tratando de seres humanos, não chega a ser algo extraordinário dado à subjetividade dos sujeitos. No entanto, chamo a atenção para essa organização, pois apresentam questões indicativas de uma cultura particular, considerando a subjetividade de cada sujeito, de cada subgrupo.

Assim que entrei em campo me dediquei à observação sistemática do grupo antes de focar no objetivo da pesquisa. Isso por duas questões: a primeira porque precisava conhecê-lo em profundidade, isto é, como as pessoas se organizavam, as relações estabelecidas com os colegas, com o poder hierárquico, se havia outras pessoas que apresentavam outro tipo de poder, e, claro, me sentir aceita; a segunda, identificar como as relações eram construídas, pois essas são a base da compreensão profissional, e é através delas que conseguimos compreender aspectos subjetivos da cultura profissional.

Durante todo o período inicial da pesquisa me dediquei a essa observação que resultou no diagrama a seguir. Considero-o fundamental na compreensão das relações inter e intra-grupo que resulta em uma constituição da cultura profissional desse grupo específico de professores.

Diagrama 1: Organização do Grupo



PH – Poder Hierárquico (representado pela administração – composto por três membros).

PC – Poder do Conhecimento (composto por dois membros)

IM – Imparcial (um membro, deslocado de PH).

P – Participativo (demonstra prazer em participar das discussões – quatro membros).

R – Processo de Resistência intergrupo

PR1 – Participativo Resistente (apresenta uma resistência a PR2 – três membros).

PR2 – Participativo Resistente (apresenta uma resistência a PR1 – três membros).

N – Neutro (demonstra passividade – oito membros)

Esse diagrama foi construído com a totalidade de professores que trabalham na escola, incluindo a diretora, as coordenadoras e a coordenadora da Sala de Recursos Multifuncionais. Evidencia que o grupo é constituído de subgrupos com características que os aproximam e os distanciam a depender do assunto e objetivo tratados. Essa organização está presente em momentos de descontração em que a conversa gira em torno de amenidades ou quando se organizam para o

desenvolvimento da reunião. Com exceção dos subgrupos grupos PR<sub>1</sub> e PR<sub>2</sub>, não há lugares fixos para os demais. Só os dois subgrupos sentavam-se sempre nos mesmos lugares.

Esses subgrupos foram caracterizados a partir das posturas e ações que os sujeitos apresentaram durante o processo de observação. Segue a descrição de cada um deles. Em sua totalidade, são sete grupos que denominei de Subgrupos de Poder Hierárquico (PH), de Poder do Conhecimento (PC), de Participativo (P), de Participativo Resistente 1 (PR<sub>1</sub>), de Participativo Resistente 2 (PR<sub>2</sub>), de Imparcial (IM) e de Neutro (N).

O subgrupo do poder está bem delimitado e é composto por dois subgrupos, o de Poder Hierárquico (PH) e de Poder do Conhecimento (PC). O PH é constituído pelos membros da gestão da escola (administrativa e pedagógica) que apresenta um Poder instituído pela hierarquia (PH). Porém, dois desses não exercem o papel de poder e de liderança apenas por desempenhar papéis de gestores, têm perfis de líderes, o que denota um respeito dos demais. Esses dois membros se apresentam como tal e impõem-se de forma clara, no entanto, há um misto de igualdade, liderança e poder que, ao mesmo tempo em que estão em situação de liderança, apresentam um respeito acentuado com relação a elas.

Porém, um membro desse grupo não pode ser classificado como alguém que desempenha uma postura de liderança, o que fez com que a separasse em um subgrupo diferente, o Imparcial (IM); essa denominação não pode ser compreendida com o significado do termo, pois não há imparcialidade nas relações entre sujeitos, mas representa a postura que o sujeito demonstra na relação com os demais. Esse termo está sendo usado devido à tentativa do sujeito em ser aquele que não possui relações contrárias, que não toma partido em situações que o coloque em conflito. Todavia, não se recusa a participar de uma discussão quando está consciente que sua contribuição será ouvida. Demonstra ter conhecimento teórico e prático do trabalho desenvolvido e tende a defender seu ponto de vista com argumentos lógicos e teóricos.

Dentro desse subgrupo de poder há outro subgrupo, o que caracterizei como Poder do Conhecimento (PC). Esse contém dois membros que se destacam por apresentarem argumentos teóricos bem fundamentados e transdisciplinares, o que os coloca em uma zona de poder específica. Uma delas é especialista em sua área de atuação, reconhecida no espaço acadêmico, tem trabalhos publicados e transita

nos dois segmentos de ensino, portanto, estabelece contato com todos os professores. O outro membro é uma professora que, além de apresentar características de liderança (apesar de expor na entrevista não gostar desse papel), tem uma formação acadêmica superior às demais: é a única do grupo que cursa o Mestrado em Educação e o curso de Psicologia. Há um respeito de todos à sua intervenção e colocações. Tem uma fala incisiva e cheia de certezas, e não demonstra fraqueza ao admitir um erro.

Nesses dois subgrupos há uma comunicação que reflete confiança e cumplicidade, porém há momentos de movimentação dos membros de PC quando se trata de questões institucionais, legislação ou discussões envolvendo a identidade profissional. Esse grupo tem características de se colocar no mesmo subgrupo de poder que PH, como também pode contrapor-se a ele se algo for de encontro a sua crença ou interfira na organização do grupo.

O subgrupo Participativo (P), como a denominação sugere, tem membros muito participativos. Faz questão de falar de suas certezas, compreensões, dúvidas, apresenta um prazer em participar das discussões, apresenta suas ideias e faz questão de sempre defender uma posição. É um grupo que seus membros interagem com todos os demais, com exceção de um deles, que se movimenta entre esse e o PR<sub>2</sub>.

O subgrupo Participativo Resistente 1 e o Participativo Resistente 2 possuem as mesmas características do Subgrupo Participativo. Porém, ambos apresentam uma resistência entre si, isto é, o subgrupo Participativo Resistente 1 apresenta uma resistência ao subgrupo Participativo Resistente 2 que, por sua vez, também apresenta uma resistência ao Participativo Resistente 1, apesar de apresentarem um perfil muito semelhantes. Seus membros, em geral, embora resistentes entre si, são muito participativos, estão sempre apresentando concepções sobre o trabalho, relatando experiências.

São grupos que disputam uma zona de poder que está ligada ao conhecimento, estou caracterizando-a como uma zona de poder que não está declaradamente vinculada ao desejo do poder hierárquico, pois alguns de seus membros já estiveram nessa posição. São grupos que estão vinculados a diferentes concepções epistemológicas do trabalho pedagógico, às vezes, parecem demonstrar alguma divergência pessoal.

Essa zona de poder em disputa não está isenta também de um desejo, talvez inconsciente, de ocupar um lugar no subgrupo de PH. Entretanto, o que mais chama a atenção nessa relação entre esses dois subgrupos é uma disputa por um espaço de conhecimento, de reafirmação de suas concepções teóricas. Isso, algumas vezes gerava certo conflito entre seus membros e um desconforto entre os demais.

Por último, está o subgrupo Neutro (N). É composto por oito sujeitos, porém, apresentam algumas características específicas: é um grupo que nunca participa, a não ser quando convocado; seus membros são os professores contratados, os estagiários de cursos de licenciaturas da Universidade e pelo Regime de Direito Administrativo (REDA), e alguns poucos professores concursados pela Secretaria Municipal de Educação. Raramente posicionam-se e nunca entram em conflito. O interessante é que, com exceção de dois, todos os professores contratados e estagiários encontram-se nesse grupo.

Essa caracterização também não é uma nomenclatura isenta de poder, ao contrário, são caracterizados como os que se colocam em uma *pseudoneutralidade* devido aos momentos de discussões em que se reservam ao direito de não participar ativamente, ou, tomar algumas defesas e apresentar suas ideias. Isso também demonstra um poder organizado pelos menos reconhecidos como profissionais.

Contudo, essa classificação não significa que são subgrupos estáticos, ao contrário, há uma movimentação intensa de intergrupos, em que seus membros sempre voltam para a mesma classificação. Essa interação faz com que os professores estabeleçam relações de confiança e troquem experiências. Esse movimento institui um processo que estrutura as relações e faz com que seus membros partilhem de uma cultura única da instituição.

Uma questão interessante é a mudança de um grupo para outro em que também o sujeito tem uma identificação maior, seja com seus membros, em uma relação pessoal ou de concepção pedagógica. Foi o que observei com o subgrupo denominado participativo: dois de seus membros em momentos específicos de discussão ideológica ou a depender do assunto tratado e da polêmica que por acaso venha a surgir, se posicionaram como integrantes do PR2; principalmente se foi iniciada por PR1, ou mesmo por algum membro de PR2. Outro aspecto interessante é a postura de um dos membros do subgrupo PR2 que não argumenta e não

participa ativamente das discussões, mas há um apoio silencioso ao grupo em qualquer situação.

São questões como essas que passam despercebidas de um olhar menos atento e que podem gerar conflitos desnecessários, inclusive nas formações. Esses subgrupos têm poderes específicos com seus membros ou com todo o grupo de professores, como o PC.

De qualquer forma, essa representação do grupo de professores do Centro de Educação Básica da UEFS caracteriza um grupo profissional que tem uma organização inovadora do seu trabalho, dentro dos padrões das escolas municipais de Feira de Santana. Apresenta princípios pedagógicos bem definidos e momentos de reflexões teórico-práticas de suas atividades coerentes com a proposta, o que constitui também um diferencial das outras escolas, tentativa que ficou visível na discussão sobre a reconstrução do currículo, período que estive em campo.

Uma tentativa porque a reflexão é um processo que está muito voltado para a individualidade do sujeito, e quando a discussão é realizada no grupo envolve uma série de questões, entre elas o grau de conhecimento teórico de cada sujeito, a relação que ele estabelece com o conhecimento e deste com a prática, além da experiência profissional de cada um. A concretização desses aspectos subjetivos está visível na organização do grupo e nas relações estabelecidas.

Nesse processo, é visível a distância teórica que está presente entre o subgrupo PC e alguns membros do subgrupo N, por exemplo. Essa distância representa um elemento dificultador nas interações entre seus membros, ao mesmo tempo em que pode inibir as relações de trabalho, uma vez que a organização conceitual de PC agrega as diversas áreas de conhecimento, demonstrando experiência e coerência no discurso pedagógico, enquanto que alguns sujeitos de N ainda estão em processos de articulação da teoria com a prática.

Por outro lado, em N não há abstração dos resultados, nesse contexto era comum o olhar meio perdido ao acompanhar as discussões. Diferentemente dos demais que questionavam, pediam esclarecimentos e, algumas vezes, discordavam. Aspectos normais em processos dialógicos.

Esse percurso me levou a observar os subgrupos em momentos de descontração. Percebi que alguns membros se destacavam devido a características muito pessoais, eram mais expansivos (P, PR<sub>2</sub>) enquanto outros mais reservados (PR<sub>1</sub>, IM, N). Esses mais expansivos mantêm certo controle das relações, buscando



deixar o ambiente muito descontraído, porém são os que mais exercem um determinado poder agregando membros de outros grupos ou os afastando. Raramente o subgrupo PC participava desses momentos, primeiro porque um de seus membros não frequentava as reuniões com assiduidade; segundo, o outro membro chegava sempre no horário de início das reuniões.

Outro ponto de destaque nessa análise é o corporativismo na defesa de seus interesses, isto é, de um interesse coletivo ou quando se questionava o trabalho desenvolvido. Há um movimento em que todos se colocam em posição de alerta em que a “melhor defesa se constitui no ataque”. Essa postura independia de subgrupos, nesse momento havia uma “blindagem” e os subgrupos transformavam-se em dois: o PH, que faz o questionamento, e os demais que se colocam em posição de defesa ou ataque.

Em uma reunião pedagógica, a direção apresentou o que ela chamou de “problema”, o qual envolvia os horários que haviam sido previamente combinados com a direção da Creche que atende crianças até três anos.

A diretora diz que precisam discutir um problema que surgiu durante a semana. Foi chamada pela coordenadora administrativa da creche que reclamou do local em que as crianças da escola estavam jogando bola: muito próximas do local em que as crianças da creche brincavam. Como é um espaço comum (área verde com tanque de areia), haviam delimitado o espaço para uso da escola e da creche e as crianças maiores estavam tomando o espaço das menores. Nesse momento o grupo se uniu em defesa própria. Houve o que chamei de blindagem, afirmando que essa coordenadora não se cansava de se queixar. “Sempre foi assim e sempre ia ser”. E todas começaram a falar ao mesmo tempo. Foi necessário a diretora levantar a voz e dizer que foi verificar, e realmente “as crianças da escola estavam jogando bola bem perto do tanque de areia onde brincavam as crianças da creche e o pior: não havia nenhuma professora das turmas próximo, monitorando o recreio, que era uma obrigação dos professores (lembrou ela)”. Advertiu ainda que essa também é uma atividade docente e, o mais grave, tinham ultrapassado o horário do recreio. Aspecto confirmado pela coordenadora. Só aí todas se calaram e passaram a ouvir.

Após a fala da diretora, uma professora do subgrupo PC levanta a voz e fala em um tom de autoridade:

“Isso é um problema que vai se repetir porque essa área é grande, mas cheia de obstáculos e não dá para as crianças jogarem bola em outro local, senão ali. Se for assim, devemos tomar uma postura radical diante dos alunos e dizer que não haveria mais bola já que não tinha espaço e o único que havia não poderia ser utilizado.

Uma professora do subgrupo P, juntamente com alguns membros de PR1 e PR2, começaram a questionar a rotina das crianças da creche e o trabalho da coordenadora pedagógica de lá.

Foi necessário a diretora chamar o grupo para a reflexão, solicitando que se colocassem no lugar do outro. Se fossem elas (a escola) que tivesse sido incomodada pelas crianças da creche, também não gostariam. Nesse momento, a coordenadora ponderou que seria prudente marcarem uma

reunião com a coordenadora pedagógica da creche para a organização dos horários. (DIÁRIO DE CAMPO, 2 out. 2013).

O interessante é que nenhum outro membro do grupo pontuou ou se deu conta do corporativismo do grupo, entendendo corporativismo como uma forma de autoproteção de um grupo em defesa de seus ideais, independentemente de sua coerência entre ações e concepções.

Naquele momento, os subgrupos se uniram formando um só bloco: PH e o grupo. PC utiliza de seu poder, sua argumentação e autoridade para falar em nome do grupo, questionando a validade da informação. Entendi que as queixas vindas da creche não eram novidades. Todavia, foram incapazes de parar e verificar se eram procedentes ou não, simplesmente se defenderam.

Pude observar o quanto o poder exercido por PC é eficiente. Vi membros de PH pouco à vontade, houve o relato de que o recreio está se estendendo mais do que o horário determinado e a discussão foi conduzida por outra vertente que não o enfrentamento. Parece que há um receio em se falar que profissionais cometeram uma falha, com exceção dos professores dos grupos 4 e 5, uma vez que o horário do recreio é diferenciado.

Esse grupo profissional representa muito bem os pressupostos que fundamentam a Sociologia das Profissões. Há a dupla competência, que demonstra a necessidade que os sujeitos apresentam na reflexão entre saber prático e saber teórico, uma discussão pertinente ao trabalho docente e que reflete o domínio técnico da atividade articulando com a construção de uma autonomia.

Ademais, é o poder que está presente em todas as relações instituídas entre os sujeitos. Esse poder não está relacionado ao poder econômico, mas um poder político. Nele, estão presentes questões voltadas para o domínio dos saberes da profissão, o que representa uma autonomia no trabalho. Além disso, não se pode negar o quanto a imagem de si (JOSSO, 2010) através da história biográfica de cada uma dessas professoras contribuiu na construção das suas identidades profissionais docentes. Essa identidade passa pelo reconhecimento social e dos pares no desenvolvimento de seu trabalho.

Esses pressupostos presentes na compreensão do grupo profissional são também elementos constitutivos de suas identidades pessoais e profissionais.

Utilizam do seu trabalho como instrumentos de valorização social e econômica, em que a meta principal é um trabalho de qualidade.

O poder presente nas relações parece imperceptível para quem está na ação. Em vista disso, convém pontuar que toda relação de poder advém das posturas dos próprios sujeitos, em que há os que sabem exercê-lo e têm consciência que o está exercendo e os que sofrem essa ação e não percebe ou percebe, mas não resiste a ela. É esse poder simbólico (BOURDIEU, 2001) que parece ser aceito por todos. Para Bourdieu, esse é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p. 8).

A partir da denominação de Bourdieu (2001), identifiquei um poder paralelo, que transversalizava as relações entre os sujeitos desse grupo específico. É um poder que não está almejando ocupar uma posição superior, portanto, não deseja estar no subgrupo PH (Poder Hierárquico), pois não há uma resistência a ele, ao contrário, parece andar lado a lado, compartilhando, inclusive, as mesmas posições políticas advindas dos órgãos superiores. No entanto, aparenta um desejo de estar em destaque no grupo de professores através de um saber-fazer, através do trabalho pedagógico desenvolvido. Não deseja estar na mesma esfera do poder hierárquico, até porque algumas já estiveram e expressaram a não adaptação.

Destarte, esse desejo é visível quando se trata de questões que mexem com a identidade profissional, em que demarcam uma posição contrária a todo tipo de poder em evidência, seja o hierárquico ou o de conhecimento (relato acima). Nesse momento, demonstra uma tentativa de agregar membros dos outros subgrupos em prol de uma identidade.

É um poder que está próximo do que Caria (2007) denomina de poder periférico, no entanto, apresenta uma característica que difere deste que é a não resistência. Esse poder que apresento tem uma aproximação do poder periférico quando o autor denomina esse último como essencialmente “informal, oral e interativo” (CARIA, 2007, p. 131), e neste eu acrescentaria que, além dessas características, é não declarado e obscuro, não é algo facilmente visível aos que estão no processo. Porém, se distancia do poder periférico porque não resiste às estruturas da instituição.

O poder periférico é o da resistência, da sabotagem, da oposição silenciosa; que, portanto, não tem uma identidade discursiva própria que permita disputar um lugar dentro do poder e dos conflitos legítimos a um dado campo social, mas que, ao mesmo tempo, todos os dias, pode limitar ou potencializar o poder prático [...] (CARIA, 2007, p. 131)

Esse poder, que denominei “perito”, é aquele que coaduna com os princípios da instituição, colabora com o poder que o gerencia, mas deseja se destacar a partir de um saber-fazer próprio do seu trabalho, ou seja, gosta de estar em evidência nas relações quando se fala da competência e habilidades profissionais. É um poder que anda junto com o poder institucional, não se opõe a ele, pois precisa dele para se fortalecer, para ser evidenciado.

Inspirada em Giddens (1991), quando discute a modernidade e seus sistemas de desencaixe e dentre eles os “sistemas peritos” (p. 35), busquei a denominação para o que, anteriormente, identifiquei poder paralelo. Segundo o autor, sistemas peritos dizem respeito “a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos” (p. 35). Afirma ainda que a relação que os sujeitos estabelecem com os sistemas peritos estão envoltos em confiança e credibilidade no conhecimento e não nos profissionais.

O “poder perito” traz muito dessas características, uma vez que quem o deseja quer ser reconhecido como um profissional que tem assegurado um conhecimento e que transmite segurança no que faz frente, principalmente, aos pares. Deseja ser reconhecido como um professor de excelência porque estuda e tem prazer com seu trabalho.

Ao denominá-lo de poder perito trago para a análise a crença no domínio do conhecimento docente dentro da abordagem teórica escolhida pela escola, por esses profissionais. O poder perito tem como característica o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos da atividade docente, mas mais do que conhecimentos fragmentados, ele sistematiza a articulação teoria e prática como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico; tem conhecimento das diferentes áreas para diversificar estratégias pedagógicas e a avaliação do processo pedagógico; além do domínio do docente de conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano que o possibilitará saber trabalhar com os diversos níveis de aprendizagem já que o trabalho do professor é essencialmente

complexo devido à heterogeneidade de sua classe, e sua capacidade de lidar com os imprevistos, característicos de quem trabalha com seres humanos.

Essas características fazem referência ao trabalho em sala de aula, porém existem outras na relação com os pares. Nessa, há a necessidade de sua competência ser reconhecida pelos outros, nesse caso, não só a direção da instituição e coordenação, mas de todos com quem convive naquele espaço. É nesse processo de busca de reconhecimento que acontecem os constrangimentos promovidos entre os demais profissionais, principalmente os iniciantes. Procuram evidenciar, em momentos de interação, o conhecimento sobre o processo pedagógico, muitas vezes muito centrado na prática, no entanto, é o que faz com que ganhem o respaldo do outro frente à necessidade deste e sua experiência acumulada ao longo dos anos naquele espaço ou quando não tem um tempo significativo na instituição buscam essa referência a partir da relação entre conhecimento teórico e atividade prática.

O importante, na minha ótica, é o reconhecimento da competência profissional naquele espaço, que tem como característica uma proposta inovadora de ensino, juntamente com uma necessidade de valorização intelectual e profissional por aqueles que validam o trabalho, o grupo de poder PH e PC. Aos demais, acontece o reconhecimento a partir desses agentes, mas também de outros, como a comunidade externa, os pais. Nesse ponto, apresenta uma contradição quanto às expectativas, pois muitas vezes os pais não dominam esse conhecimento técnico-pedagógico, mas confiam no trabalho que vêm fazendo no decorrer do ano letivo.

Esse processo de confiança é o que determina o valor dado ao conhecimento perito. Esse processo de confiança pode assegurar a esse profissional um reconhecimento de PH, ou seja, daqueles que representam a instituição, mesmo que não tenha o domínio teórico e prático da proposta pedagógica da escola.

Assim, para que ele (o poder) seja reconhecido pelos demais é necessário uma confiança na postura profissional e no elevado conhecimento teórico sobre o campo educacional e pedagógico, além da postura que o professor demonstra no desenvolvimento de suas atividades. Além desses conhecimentos, é necessária uma confiança da comunidade de pais que sustente a capacidade técnica do profissional.

Em suma, esse poder tem como característica fundamental a confiança no conhecimento técnico-especializado, construído tanto ao longo de uma formação escolar densa quanto na experiência profissional do professor articulado a sua capacidade de se relacionar com os alunos com a intenção de promover uma aprendizagem e com seus pares que validarão esse poder.

Nessa perspectiva, ele pode agregar membros de outros grupos, como membros do PH ou de N, que, no caso do campo dessa pesquisa, demonstraram uma aceitação de posturas não condizentes com um grupo que se diz coeso, por acreditar no domínio do trabalho pedagógico.

Por outro lado, também pode afastá-los, como acontece com IM e N quando das posturas de PR<sub>1</sub> e PR<sub>2</sub>. Esse afastamento torna o processo mais grave, no sentido que pode haver constrangimentos entre os próprios membros do grupo de professores (ironia, sarcasmo), provocando um afastamento que influenciará tanto nas questões pessoais quanto sociais, intelectuais e práticas, interferindo nas interações e na construção de uma identidade de grupo.

Nessa organização, compreende-se o porquê de um membro de PH se deslocar para o IM ou a falta de participação de N. Há, de certa forma, um enfrentamento intelectual que alguns sujeitos não estão preparados teoricamente ou emocionalmente para fazê-lo. A consolidação do “poder perito” implica em articular situações de afirmação teórica, assim como impor certos constrangimentos, geralmente aos menos experientes ou em situação de aprendizagem, como já afirmado anteriormente.

Um exemplo de constrangimentos aos colegas, que não retrata o poder perito, mas de identidade de grupo, aconteceu antes de uma reunião pedagógica no mês de outubro enquanto esperavam o horário da reunião. Naquele momento, se discutia a homenagem que a Secretaria Municipal de Educação faria ao Dia dos Professores. Esses foram convocados a participar da homenagem através de um convite nominal, porém uma delas não o havia recebido e estava se queixando com as demais, afirmando que não compareceria. O grupo estava reunido em momento de descontração, conversando muito e rindo. Como de costume, estavam divididos em subgrupos, em que alguns membros de N estavam distribuídos no meio dos demais, outros estavam fazendo algumas atividades e usando o computador.

O comentário que estava sendo feito era sobre o convite para a homenagem ao Dia dos Professores pela Secretaria de Educação e de um tablet prometido para quem participasse desse momento.

Uma professora afirma, chateada, que só iria se recebesse o convite como todas receberam, ela estava se sentindo rebaixada à condição de auxiliar. “Afiml eu sou uma professora e não uma auxiliar”. As demais sorriram e sua parceira de classe faz uma ressalva “E não fui eu que disse que ela era auxiliar”. As demais sorriram e disseram para ela ir assim mesmo porque muita gente também não recebeu convite e citaram a diretora. Quando ficou sabendo que não tinha sido só ela, reconsiderou a participação. Diz que se não foi só ela, então tudo bem, ela iria repensar.

Nesse momento, começam a fazer comentários jocosos acerca do convite: “Seu convite foi para o REDA ou então para uma estagiária?” E riram... “Não sei o que é pior [...] ser confundida com REDA ou estagiária!” e todas sorriram, com exceção das estagiárias. Foi perceptível o desconforto delas com essa fala. Um detalhe importante é que o convite foi para todas as professoras sem considerar o vínculo contratual. (DIÁRIO DE CAMPO, 16 out. 2013).

Percebi que algumas estagiárias deram sorrisinhos amarelos e outras se retiraram. As autoras dos comentários eram membros de PR1 e PR2. Esse é um tipo de ação que acontece quase que diariamente, mas ninguém percebe se afeta ou não algum dos participantes. Geralmente, são comentários feitos durante momentos de descontração em que todos estão rindo e fazendo ou participando de brincadeiras. Ninguém pareceu notar o constrangimento das professoras-estagiárias ou que os comentários realizados poderiam gerar algum mal-estar. No entanto, se notaram, ninguém se manifestou justamente por reconhecimento desse poder. Depois disso, voltaram a outros assuntos nos subgrupos.

Atitudes como as descritas, que não parecem ofensivas, demonstram como os constrangimentos entre os pares aparecem e são tratados de forma natural pelos membros dos próprios grupos, principalmente se foi feito por algum professor que exerce um poder sobre os demais. A rotulagem se constitui em um dos processos de socialização profissional, através da produção de identidades. Uma identificação atribuída que passará a compor a identidade do outro a partir de sua aceitação ou não (DUBAR, 2005). Por outro lado, separa o grupo em dois: os profissionais e os que ainda não alcançaram esse *status*, apesar de desempenhar as mesmas funções.

Essas são as relações que agregam valores, explicitam normas profissionais naquele ambiente e evidenciando o controle profissional de um grupo com outro tipo de poder, aquele que é ignorado por alguns membros, mas consciente em outros, que não está concentrado no poder hierárquico. Está para além dele e que, talvez, até por ele seja ignorado.

Em síntese, é a concepção pedagógica que se constitui no elo entre os membros desse grupo profissional independente de suas divergências pessoais, intelectuais ou teóricas. Essa identidade transforma a instituição em um espaço de aprendizagem e trabalho em que seus membros se articulam na busca por uma formação, por isso a disposição em participar das reuniões semanais e no turno oposto. Contudo, não é o caso de dizer que estão abdicando de horas de lazer em prol do trabalho, ao contrário, como não há pagamento de hora-extra, são compensadas durante a semana em horários previamente definidos para que não interfiram no trabalho de sala de aula.

Tal qual todo grupo, as relações são formadoras e construtoras de identidades, pois se constituem na base da socialização profissional. São elas que disseminam a cultura profissional do local, assim como determinam aqueles que permanecem ou não naquele espaço através de um poder que transversalizava as relações, os subgrupos e o grupo em geral.

#### 4.2 O ARREIMATE: AS INTERAÇÕES DÃO O TOM NA CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A organização do grupo diz muito do seu posicionamento frente ao desenvolvimento de suas atividades. São questões evidenciadas através das posturas apresentadas pelos seus membros e às articulações entre os sujeitos e o trabalho desenvolvido na escola. Como em todo grupo, há momentos de descontração, de tensões, de aprendizagem, que têm o poder de agregar membros de outros subgrupos ou afastá-los.

É um espaço formado por vários contextos de aprendizagem profissional interessantes para análise, no entanto, me dedicarei a dois aspectos: ao processo de socialização profissional e as relações construídas nas interações profissionais.

A escola, como todo espaço comunitário, apresenta uma heterogeneidade muito grande de sujeitos que desempenham as mesmas funções, com perfis profissionais também muito heterogêneos e com liberdade de ação, uma liberdade acompanhada pelas coordenadoras. Assim se apresenta os professores do CEB/UEFS. A liberdade característica da docência, pois esta não é uma atividade que está sujeita a protocolos ou códigos de conduta como outras profissões, principalmente as liberais, na verdade pode ser definida por uma pseudoliberalidade, a



liberdade de ação da docência está vinculada a estatutos, propostas pedagógicas e curriculares da instituição, além dos regimentos dos órgãos reguladores.

Essa heterogeneidade é, frequentemente, desconsiderada em prol de uma dinâmica muito intensa em que seus profissionais são envolvidos nas atividades cotidianas. Em meio a essa intensa atividade pedagógica que envolve a sala de aula, há o processo de formação em que o professor também precisa se comprometer e demonstrar dedicação. Nesse caso, a formação se tornou uma necessidade da própria escola na medida em que se institui um dia e horário para que acontecesse. Por isso, se caracteriza como uma escola com um padrão de ensino diferenciado.

A reunião que acontece toda semana durante duas horas e é o momento em que se discute a escola com seus problemas práticos e do cotidiano; a formação de seus professores, seus problemas, dilemas, conquistas; questões relacionadas a demandas de políticas públicas que chegam diretamente do órgão ao qual está vinculada; reunião de pais ou uma situação que exija discussão imediata. Nesses casos, a formação pedagógica do professor recai em um assunto de segunda ordem pelas emergências que surgem, o que não significa que seus gestores não estão cientes desse processo.

Durante meu percurso de um ano de imersão no campo, em que foram oito meses de participação intensa e quatro sem uma regularidade, notei uma preocupação da administração da escola com os docentes e com a condição com que desenvolvem seu trabalho. Para isso, definem muito bem a proposta pedagógica e seus pressupostos teóricos, buscam meios para que possam desenvolver seu trabalho com eficiência quando propõem duas professoras por classe, além de proporcionar um acompanhamento formativo individual. Nesse percurso formativo, cada docente identifica, de acordo com o grupo com o qual trabalha, temas que precisam de aprofundamento e constrói uma rotina de estudo juntamente com a coordenação.

Essa reunião foi realizada apenas com o grupo da Educação Infantil, pois o grupo dos Anos Iniciais estava em reunião de pais. Todavia, a coordenadora da Educação Infantil me informou que o outro grupo já havia feito esse encaminhamento em uma reunião que também aconteceu separadamente.

Ao discutirem o cronograma de estudo do semestre que seria sobre os temas transversais, a coordenadora deixou espaço para que as próprias professoras levantassem temas que tivessem interesse para completarem o cronograma. Após discussão ficou definido que o estudo teria como temáticas Sexualidade e Bullying, pois eram temas que estavam sendo evidenciados pelas crianças dos grupos 4 e 5. Em seguida, foi apresentada uma proposta de formação contínua, o estudo teria o ritmo de cada uma. Cada professora iria escolher a temática e desenvolveria o estudo com a orientação da própria coordenadora, futuramente ia apresentando no próprio grupo suas conclusões. Nesse ponto, aconteceu algo interessante: a coordenadora estava muito preocupada com o tempo, pois ainda tinha a discussão de um texto, mas à medida que cada uma ia falando sobre suas necessidades formativas, a coordenadora as interrompia fazendo inferências, apontando caminhos, afirmando que já havia iniciado esse acompanhamento, já havia direcionado leituras, etc., ou seja, tomou muito mais tempo do que as professoras expõem suas necessidades. Enquanto seguia esse diálogo, todas se calavam esperando ela concluir e retomavam de onde havia parado. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 out. 2013).

Do ponto de vista da profissão, houve um movimento de pensar uma proposta ação que atendesse a necessidade de cada um em particular, com dois objetivos específicos: primeiro, promover uma formação voltada para as necessidades individuais de cada professora tendo como ambiente a própria sala de aula, o veio da pesquisa presente; segundo, atender as necessidades de formação e para adequar a proposta da própria escola com temas que já são corriqueiros para uma parte das professoras enquanto novidade para as recém-chegadas ou em aprendizagem. Nos Anos Iniciais havia temas que iam do sistema de numeração à sexualidade, demonstrando uma diversidade de propostas.

Esse evidencia a socialização da profissão que caminha por duas vertentes: uma, a construção da identidade profissional a partir de elementos do trabalho prático em que as identidades vão se firmando enquanto construtoras de uma socialização que tem como princípio o próprio sujeito; outra, atender as demandas da própria escola na formação integral dos sujeitos (alunos).

De acordo com esses princípios, Dubar (2005) aponta a necessidade de compreensão da socialização profissional, que implica na reestruturação de vários processos identitários, a partir dos diferentes grupos que os sujeitos participam. Este é construído basicamente na interação, através das relações com os pares, da relação com os superiores e dos constrangimentos institucionais vivenciados.

Essa é uma das vantagens do trabalho em dupla (dois professores por classe): a possibilidade de ampliar os processos de formação com o objetivo de atender as demandas da escola, ao mesmo tempo em que a formação individual caminha ao lado da formação coletiva, além dessa, está o tempo disponível que os

profissionais têm para fazer as atividades extraclases na própria escola, e também de destinar um tempo para estudo e pesquisa, já que existe uma biblioteca e computador com internet à disposição.

Ademais, é a única escola destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município que oferece aulas de educação física e de língua estrangeira para os estudantes. Enquanto esses professores estão com as crianças, há um tempo em que os dois professores da classe estão livres para fazerem outras atividades que a docência exige, entre elas: planejamento, correção de atividades, relatórios, encontros com a coordenação.

Isso tudo mais a compensação das duas horas semanais para a reunião se tornam um diferencial com relação aos demais professores do município. Aspecto não muito considerado por alguns, como mostram os depoimentos abaixo:

Por que professores não querem vir trabalhar aqui? Porque aqui se cumpre os horários, não tem essa questão de faltar por qualquer coisa, a gente tem uma política fechada pra gente mesmo, [...] eu tenho responsabilidade, eu não posso faltar hoje, eu estou doente, mas eu não posso dar um jeitinho, sabe? A gente vai porque a gente tem um compromisso de não deixar a turma, de não deixar o trabalho. E em outros lugares não, choveu “ah, eu não vou lá não que não vai ter aluno”. O próprio professor é o primeiro a dizer que não vai (Profª Adri).

Estou participando de um curso que acontece de forma contínua e é horrível quando falamos o que fazemos aqui, o trabalho que desenvolvemos. Dizem logo: “você do CEB ganham mais do que a gente, tem uma ajuda da Universidade!” Mal nos deixam falar. Muitos calam porque ficam constrangidos com a forma como somos abordadas. Mas eu digo logo: eu não ganho mais do que ninguém aqui, não temos nenhum incentivo para fazer um trabalho de qualidade. A gente estuda. É só estudar que todos conseguem fazer um bom trabalho, mas eles não querem [...] (Profª Marys).

Essas duas falas contemplam a concepção das demais. Apesar de não explicitarem, não percebem que algumas questões pontuadas se constituem em um diferencial nas condições de trabalho e essas condições podem se tornar um incentivo para o desenvolvimento de práticas diferenciadas, e apesar de não ter o reconhecimento financeiro, há um incentivo no bem-estar do professor já que muitas ou todas as atividades extraclasse são realizadas na própria escola. Esse aspecto faz parte da cultura profissional desse grupo de professores que fazem a diferença no trabalho, apesar de demonstrarem entendimento de ser um benefício trabalhista.

Além das relações, às vezes, conflituosas com os demais professores da rede municipal há as relações dentro da própria escola que também não estão isentas de tensões. O diagrama e a descrição dos subgrupos existentes na escola apresentam

certo conflito, resistência e tensões nos subgrupos, que se desfaz e refaz constantemente, pois há um movimento inter e intragrupo que dá uma dinâmica peculiar.

Chamo de intergrupo o movimento que é feito entre os membros dos subgrupos em momentos de interação livre ou dirigida. Livre quando estão em momentos de descontração, conversando amenidades, e dirigida, nos momentos de discussão de temas previamente planejados e organizados pela coordenação. E intragrupo quando há um movimento dentro do próprio subgrupo, entre seus membros, geralmente são mais visíveis nos momentos de reunião.

Os movimentos intergrupo e intragrupo são característicos da socialização profissional dos sujeitos envolvendo as relações positivas ou negativas estabelecidas nos processos de interação. Um grupo só funciona a partir de uma organização que sistematiza e delega funções, assim como proporciona as condições necessárias, no caso da escola pública, as condições mínimas indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho.

Essa é a função específica de PH, que, além das condições materiais, de infraestrutura e pedagógica, atenta-se também para as relações pessoais que pululam naquele ambiente. Relações presentes entre os profissionais da própria escola (professor-professor, professor-coordenador, professor-direção, professor-demais funcionários) e também aquelas que ultrapassam seus muros (professor-aluno, professor-pais, professor-comunidade) e que interferem diretamente na organização do próprio grupo. Todas essas relações estão ligadas ao trabalho do professor e, por isso, a sua socialização ocorre de modo contínuo.

São essas interações que refletem dentro do próprio grupo nos momentos, por exemplo, de conflito e tensões de PR<sub>1</sub> e PR<sub>2</sub>, que faz com que os subgrupos IM e N, se eximem de interferir ou mesmo opinar ou com que P e PC não deem importância ao diálogo. Essa situação pode fazer com que o PH interfira com o objetivo de anular a controvérsia, mas pode naquele momento agregar algum membro de PC ou P em prol de uma afirmação identitária.

Independente de participação ativa, esse se constitui um momento de aprendizado para aqueles que estão iniciando na profissão. Essas relações profissionais construídas através do poder, da identidade e do saber que envolve a profissão se transformam em posturas profissionais que irão se construir ao longo da profissionalização de cada sujeito. Principalmente, as relações instituídas com os

superiores para aqueles que estão iniciando na profissão, essas têm o poder de se constituir na “relação estruturante de sua identidade” (DUBAR, 2005, p. 259), em que a relação que importa é com seu superior, depois o reconhecimento dos pares.

Envolve, por fim, além da construção e reconstrução dos saberes profissionais aprendidos em diversos momentos ao longo de sua convivência social, uma relação de poder, de saber e de construção da identidade profissional em todas as microrrelações constituindo-se em uma cultura profissional em que o que determina a aprendizagem e a socialização dessa é esse poder.

O poder perito que está em efervescência, ratificando que em toda relação predomina um exercício de poder sobre o outro, esse poder está ligado algumas vezes à hierarquia, ao domínio de um conhecimento específico da profissão como no caso dessa pesquisa, em que a base de sua existência é a confiança em sua capacidade profissional.

Esses movimentos de socialização profissional promovidos a partir da interação provocam uma série de comportamentos, em que as relações estão pautadas em um procedimento articulado com três conceitos: poder, identidade e saber.

Na seção seguinte discutirei essa relação que se apresenta entre os professores, assim como o reflexo disso no desenvolvimento do trabalho docente. Debaterei como isso interfere ou contribui no desenvolvimento profissional dessa escola, explicitando o êxito no trabalho e nos resultados apresentados para a comunidade. Claro que essa discussão pode reafirmar o poder perito no sentido de que, de certa forma, é ele quem irá organizar toda a forma de interação; seja buscando a confiança de seus pares através do desenvolvimento de seu trabalho ou através de PH quando este pode pontuar o quando o trabalho dá resultado.

Enfim, a epistemologia do trabalho pedagógico é o cenário para o desenvolvimento de um poder que reflete a competência técnica dos professores quando atua no campo da prática, mas também pode ser o ponto de fragilidade quando há uma confiança na competência de um docente que difere da proposta pedagógica da instituição, uma vez que é isso que dá sustentação do trabalho.

## 5 O DESENHO: AS EPISTEMOLOGIAS DA CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE

*A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.  
Assim não era possível atingir toda a  
verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só conseguia o perfil de meia  
verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.  
Arrebentaram a porta. Derrubaram a  
porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia os seus  
fogos. (DRUMMOND, 2014)*

A “Verdade”, de acordo com Drummond, é tão complexa, tão intensa e bela que é impossível compreendê-la em sua totalidade. E na ânsia em conhecê-la, ela se torna “verdades”, instáveis, inconstantes, pois é vista a partir das concepções de cada um. No poema “Verdade dividida”, Drummond evidencia que é impossível a afirmação de uma verdade completa, única, pois é vista a partir do olhar de cada um. Assim também é o processo da pesquisa, uma eterna busca pela verdade, porém ela se transforma em verdades, pois se mostra a partir dos princípios teóricos com os quais a buscamos.

Nessa procura pela “verdade científica”, validada por regras predefinidas, testes, normatizações e padronizações, ela se apresenta a partir dos olhos que a vê, ou seja, do campo teórico de quem a procura. Não é diferente nesta pesquisa, principalmente porque ela pertence a um campo teórico que compreende a realidade a partir do contexto e das ações dos sujeitos, a etnografia e a teoria fundamentada em dados. Nesse caso, a verdade é compreendida a partir dos olhos desses sujeitos, portanto, houve a tentativa, através dos procedimentos apresentados, da afirmação de uma verdade não só a partir do meu olhar de pesquisadora e de meu campo teórico, mas através das ações dos sujeitos.

Buscar a verdade a partir do outro é compreender que ela é única naquele contexto, com aquele grupo, sendo o papel do pesquisador evidenciá-la respeitando os sujeitos que a dizem, da forma como a dizem. É a partir dessas considerações que esta seção foi construída. Na continuidade dessa tecitura, o tapete tomou forma no enquadramento do tear, seus fios, cores, nós e amarrações construíram um

desenho em que uma verdade foi representada. Uma verdade construída a partir de várias outras verdades representadas pelos vários sujeitos do processo.

Porém, mesmo em uma etnografia em que essas representações e verdades são o foco da investigação, o meu olhar de pesquisador está imbuído de concepções e teorias que possibilitam conhecer e analisar essas verdades. E essa pesquisadora não fugiu disso. Nesta seção, evidencio o lugar do qual enxergo a realidade, a verdade enunciada pelos sujeitos na construção da sua cultura profissional.

### 5.1 A COMPOSIÇÃO DO DESENHO: A CULTURA PROFISSIONAL

A cultura profissional é um conceito construído no campo da Sociologia das Profissões com o objetivo de compreender os processos de profissionalização a partir da organização da sociedade. Neste trabalho, o conceito de cultura profissional está baseado nos estudos e pesquisas do Prof. Telmo Caria (2012; 2008; 2007; 2006; 2005), que a discute enfocando principalmente os seus elementos constitutivos no contexto dos grupos de trabalho. Nesse sentido, esclarece que a cultura profissional diz respeito aos

[...] grupos ocupacionais cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstrato e científico em ações que são tidas como de competência exclusiva de profissionais, e não de amadores. (CARIA, 2007, p. 126)

É a partir dessa definição que defendo que os professores se constituem um grupo profissional que, apesar de trabalhar com o conhecimento abstrato e científico, não necessariamente gozam de prestígio social elevado ou são reconhecidos como profissionais.

A compreensão da cultura profissional parte primeiramente do processo de socialização do sujeito e da profissão, ou seja, uma construção ao longo da vida social do indivíduo, relacionada ao contexto em que este está inserido e ampliando para o contexto de formação. No caso da profissão docente, o contexto vivenciado pelos indivíduos ao longo dos anos que passam na instituição escolar enquanto estudante diz muito da aprendizagem da profissão e dos saberes construídos. A nossa escola sempre primou pela observação como princípio educativo e como tal

aprende-se a ser professor, muitas vezes, considerando as experiências acumuladas ao longo dos anos enquanto estudante. São essas experiências que vão construindo os sentidos e os significados sobre a prática profissional.

E são esses sentidos e significados que vão contribuindo para a socialização dos professores no meio profissional. Nesta pesquisa, o conceito de socialização está fundamentado em Dubar (2005), que o trata como o processo de identificação do sujeito com a profissão. A identificação parte de dois polos que se complementam, o individual e o social, esses irão determinar a construção da identidade social do indivíduo que, por sua vez, fará parte de sua constituição identitária enquanto sujeito. Como o próprio autor diz, “A divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade social aparece claramente através dos mecanismos de identificação” (DUBAR, 2005, p. 137), portanto, traz em si dois processos que se complementam: os atos de atribuição e os atos de pertencimento na conjunção de um único: a construção da identidade.

Para o autor, a identidade é o resultado de “um processo que depende da trajetória individual e das relações sociais que vão sendo vivenciadas pelos sujeitos” (SANTOS, 2011, p. 6). Sendo assim, a identificação se constrói a partir de duas formas: a *identidade para si* e a *identidade para o outro*, que se constituem nos atos de pertencimento e nos atos de atribuição, importantes na construção social da profissão. Esses atos estão relacionados às dimensões pessoais e profissionais, uma vez que na socialização profissional dos professores esses aspectos são indissociáveis. A partir desse princípio, a construção identitária e a socialização são realizadas a partir de representações, práticas e sistemas simbólicos.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p. 17)

Nesse sentido, a construção identitária é social e simbólica. Contudo, a complexidade da vida contemporânea exige que o profissional docente assuma várias identidades, que nem sempre convivem em harmonia. Ainda de acordo com Woodward (2000, p. 33), “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por



meio dos quais damos sentido as nossas próprias posições”. Assim, concluo que é muito mais fácil falar de identidades do que vivenciá-las sem muitos conflitos ou mesmo reconhecer que a identidade é um processo subjetivo que está em constante alteração.

Compreender esse processo é fundamental para entender a profissionalização como um aspecto que irá reconhecer a docência como uma atividade profissional das mais complexas. É nesse contexto que a construção da identidade docente passa pelas discussões acerca de que seu fortalecimento precisa de uma afirmação de si para si mesmo e para o outro.

Essa conquista de afirmação parte dos atos de pertencimento com os quais deparamo-nos diariamente na nossa vida social e que sofre mudanças cotidianamente, mas não só estes. É preciso refletir também na necessária relação com os mecanismos de atribuição frente a uma conjuntura social. De acordo com Bauman (2005),

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Seguindo esse raciocínio, a construção da identidade profissional torna-se um processo dialético que, ao mesmo tempo em que é determinante para a construção social da profissão, pode não ser mais por considerar a interferência de outros fatores igualmente importantes tais como valorização social e financeira, condições de trabalho. Ou seja, a construção da identidade profissional deve passar pelos dois processos: o de pertencimento, identidade para o outro; e o de atribuição, identidade para si, o que implica um fortalecimento e reconhecimento da identidade profissional na relação com a comunidade e com o contexto. Porém, o autorreconhecimento e o empoderamento do sujeito com relação a sua identidade profissional e, conseqüentemente, de suas ações profissionais, implicam também no processo de socialização profissional mais consciente.

Ao tratar aqui da necessidade de uma construção identitária profissional, procurar-se-á defender a necessidade de um reconhecimento do profissional,

enfocando principalmente a valorização social, política e econômica, uma vez que a sociedade impõe ao professor várias demandas sociais que vão além do ensino e da aprendizagem. Nessa esfera, deve-se compreender que, historicamente, a formação do professor sempre esteve voltada para a reprodução de saberes e, de repente, ele se vê questionado a assumir novas posturas para a realização de seu trabalho. É assim que a formação de professores tem concebido o processo formativo e de construção da identidade docente nas últimas décadas. Porém, a sociedade evoluiu para uma dimensão mais complexa e passa a cobrar mais ação do professor.

Essas questões se apresentam como importantes na identificação da cultura profissional dos professores que compuseram os sujeitos dessa pesquisa porque refletem seus desejos, suas angústias, seus prazeres. Nesse sentido, os dados mostraram uma polarização desses sentimentos, apontando que esses estão para além de suas próprias aspirações profissionais.

Na inserção ao campo, realizei uma atividade, que resultou em uma icnografia (Anexo B), com o objetivo de levantar o que essas professoras pensavam sobre a profissão e o qual o sentimento que tinham ao falar sobre ela. E o que se apresenta é um misto de emoções que vai desde o desânimo com a desvalorização ao encantamento com o trabalho.

[...] pensei em alguns momentos que me marcaram e eu comecei lá bem pequenininha enquanto estudante de magistério. Tinha uma visão de escola e um bocado de sonho de como seria essa escola. Acho que foi lá que eu comecei a me tornar professora quando eu era aluna de magistério. E nesse caminho, foi enquanto estudante, estudante universitária e profissional, que minha visão de escola se ampliou e eu tinha muito mais sonho de ganhar muito dinheiro. Eu me decepcionei bastante. Além disso, tinha aquela ideia da sala perfeita, da escola perfeita, porque a gente imagina um mundo sem problemas. (Profª Beija-Flor)

[...] quando eu me dediquei aos estudos da pedagogia eu tinha uma perspectiva diferente em relação à profissão. Não com relação a ser professor e lidar com os alunos que é uma área que me encanta, mas eu acho a área muito ingrata. Por conta de que não existe o reconhecimento do professor, e isso me desencanta. Porém, me encanto ao atuar mesmo com o aluno, mas eu acho que é uma área que não tem reconhecimento e isso foi a parte que me desencantou porque eu entrei com uma expectativa muito grande. Eu me doe. É uma inocência até. Mas, me desencantei por conta do reconhecimento, do salário, essas coisas [...] (Profª Bel)

[...] apesar das dificuldades que enfrentamos nessa profissão, seja pela falta de reconhecimento, seja o desânimo pela questão do baixo salário, para mim, de fato, o mais importante é essa relação humana de aluno-professor e fazer, de fato, o aluno aprender. Esta construção do conhecimento, pra

mim, é de extrema relevância para nossa profissão, nessa relação de sala de aula. (Profª Borboleta)<sup>5</sup>

Essa mistura de sentimentos pode implicar em um possível desejo de abandono da profissão que, na maioria das vezes, não acontece, ficando a busca por outras ocupações no sentido de ampliar o ganho financeiro, constitutivo da desprofissionalização da profissão, uma vez que a docência já não pode ser compreendida como um trabalho secundário, devido a suas demandas pedagógicas.

A identificação com a profissão no discurso dessas professoras implica dois sentimentos que definem também o trabalho: o sentimento de prazer ao mesmo tempo de insatisfação. São eles que orientam uma socialização profissional das professoras que estão iniciando na profissão, ao mesmo tempo em que há uma necessidade em reafirmar que nenhum desses pode interferir no exercício profissional, já que a aprendizagem das crianças não pode ser comprometida. Há o desejo de fazer o melhor em nome da profissão, apesar da falta de reconhecimento social e financeiro.

Por outro lado, há uma parte considerável do grupo que, ao falar da profissão, busca outros elementos que se distanciam da desvalorização e se aproximam das questões pessoais, envolvendo valores que representam a própria história de vida e de formação.

[...] eu sinto em relação a minha profissão que é um movimento mesmo de idas e vindas, e que o ser professor se faz no processo. Então, por mais que a gente saia da universidade com todo o conhecimento que a gente precisa ter para estar em sala de aula, é no fazer, na interação com as crianças, no momento que você está elaborando o planejamento, que você está mexendo com o livro, que a gente se constrói professor. (Profª Nanda)

[...] o professor que eu era lá na minha primeira turma é diferente do professor que eu sou hoje. Certamente, a turma do ano que vem vai receber uma professora diferente da turma desse ano. Somos resultados das influências. São as influências que a gente vai recebendo dos estudos que a gente vai fazendo, da vivência com os colegas, do compartilhar, tudo isso vai ajudando a gente a ir se transformando e esse movimento de idas e vindas vai ajudando a gente a crescer e evoluir na profissão. (Profª Antonia)

[.] eu aprendi que o professor realmente se forma no dia a dia. Ele se forma na prática, ele se forma no cotidiano. Isso pra mim é ser professor. É se formar no dia a dia, no cotidiano. Você vai buscando a sua formação. (Profª Inha)

[...] desafios, reflexões, saberes, pessoas, dúvidas. Isso tudo foi a minha formação. Foi uma trajetória. Eu não aprendi no dia em que eu saí da

---

<sup>5</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios, determinados pelos próprios sujeitos.

universidade. Aprendi mesmo trabalhando e convivendo em diferentes realidades. Para mim, a profissão do educador é assim: você se forma no dia a dia e você não está acabado. Os desafios vão e voltam para a gente. (Profª Adi)

Eu acho que o conhecimento é a base da formação do professor. Desde o período que a gente está na universidade, o conhecimento é uma busca incessante e fundamental. Lembro um texto, uma discussão que a gente teve de que qualquer um pode ser professor, mas na verdade não é assim. Porque na sala de aula a gente acaba sendo um pouco de psicólogo, de médico e outras coisas mais. É preciso estar preparado, refletir. Eu acho que reflexão faz parte do dia a dia da gente, da nossa prática. Estar sempre refletindo. Conhecimento e reflexão eu acho que é a base da nossa profissão. (Profª Esperança)

[...] o processo de formação é um ciclo. Eu pensei no meu percurso começando, no início, cheia de influências. Eu imagino que não são todas as coisas, mas tudo aquilo eu penso de certa forma me influencia na profissão. Muita gente pensa que entrou na sala de aula e esqueceu os problemas familiares, mas a gente é carregada de emoções, de coisas que nos influenciam. A gente pensa que já estar formado (concluindo a graduação), já estar pronta, acabada e, de repente, a gente se depara com uma sala de aula que precisa de estudo, que precisa se debruçar e pensar, precisa de outra forma de pensar e agir e a gente volta tudo de novo. Recomeça. As influências continuam. Às vezes, umas coisas influenciam mais que outras. Mas, as influências estão sempre lá, fazendo parte de nossa formação. (Profª Vida)

Comparo o professor com uma janela. A janela tem a função de abrir, de fechar, muitas vezes ela é construída pra iluminar o lugar, para clarear, ventilar e se a gente olha pela janela vai ver algo muito maior do que aquele espaço que está dentro da janela. E assim eu vejo o professor, nesse exercício de, muitas vezes, abrir, fechar, ele pode ser um ponto de iluminação, de conhecimento, ele pode ser também alguns pontos de escuridão. E nessa janela para o mundo tem muitas coisas que a gente precisa ver e uma delas, que eu gosto muito de dizer, que é uma palavra que eu acho que resume muito essa função, DESPERTAR. O despertar para o conhecimento, para a vida. Eu creio que se a gente, enquanto professor, conseguir enxergar o outro como ser humano, como gente, e que todos nós fazemos parte de um aprendizado, fazemos nossa parte. (Profª Hene)

Esse grupo apresenta uma reflexão a partir da sua formação, identificando-se mais enquanto profissionais. Essa compreensão ainda está muito centrada na atividade pedagógica, mas sem uma reflexão social e política sobre a profissão. Ao falar do trabalho focam em questões mais centradas no aluno e na sua aprendizagem, que é a razão da docência, mas que deveria ser complementada pela dimensão política que estrutura e define as condições para exercê-la. Expressam palavras muito significativas para a cultura da instituição, como: conhecimento, interação, reflexão, saberes. Estes são conceitos que retratam uma

compreensão da atividade pedagógica, mas que também apresentam uma sistematização do contexto diário do trabalho.

Uma cultura profissional começa a ser instituída quando o grupo apresenta um discurso mais ou menos homogêneo sobre o trabalho, e na medida em que outros profissionais vão chegando e se apropriando dessa linguagem e agregando a seus próprios discursos, incorporando conceitos e afirmações já construídas no grupo, demonstrando uma apropriação do mesmo. Nesse caso específico, a cultura profissional é concebida a partir dos conceitos de prática, identidade e reflexividade que estão presentes na relação que o professor estabelece com o conhecimento, com o seu trabalho e com seus pares. De acordo com Caria (2008, p. 769), é “uma forma identitária [...] e uma experiência” compartilhadas através de uma prática social na atividade sociocognitiva.

Sob esse princípio, podemos afirmar que a cultura profissional dos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica que compõe o Centro de Educação Básica da UEFS está estruturada em um processo identitário em que a pertença e a atribuição (DUBAR, 2005) são incorporadas no próprio ato de educar e de constituir-se um profissional do segmento de ensino em que atua (Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Processo articulado a partir de uma reflexão teórico-prática do trabalho desenvolvido, mas a preocupação está centrada na própria ação.

As falas anteriores evidenciam que a construção da identidade profissional desses professores estiveram pautadas em expectativas variadas construídas ao longo de suas experiências pessoais, porém, nenhum dos espaços formativos pelos quais passaram conseguiram prepará-las para exercer a profissão que escolheram. O fato de todas reafirmarem que é na escola que se aprende a exercer a profissão remete para o princípio da socialização de Dubar (2005) e do processo de construção da cultura profissional dessa instituição, na qual a relação com os pares provoca uma relação também de aprendizagem e de construção da própria identidade profissional.

Não percebi uma preocupação entre os professores no desenvolvimento do trabalho no conjunto da escola, a não ser das coordenadoras e da diretora que o toma como uma das demandas de seu trabalho. Quanto à falta de compreensão do conjunto do trabalho pedagógico da escola pelas professoras é relacionada a especialização com um grupo de trabalho nos Anos Iniciais ou nos Grupos da

Educação Infantil, caracterizando um poder instituído na própria relação entre os sujeitos, o poder perito, em que os profissionais preocupam-se mais em ser reconhecida como um profissional de excelência naquele espaço e com aquele grupo/série e naquela opção teórica-metodológica do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, é uma atividade que também pode estar relacionada aos atos de resistência, às políticas e às práticas instituídas pelo poder central ou institucional, ao poder inter e intragrupo, na medida em que vão de encontro às concepções de determinado grupo ou subgrupo ou partilha de identidades convergentes que visem a potencializar a autonomia profissional.

Portanto, a cultura profissional presente nessa instituição não envolve só prática ou identidade ou reflexividade, apresenta-se como uma tríade em que um conceito está imbricado em outro, em uma articulação que, muitas vezes, convergem em outro conceito mais amplo, como a interação, que se torna a base de todo o processo presente na cultura profissional docente.

Pontuar a especificidade da atividade profissional docente é reconhecer a necessidade de entender os sentidos e significados da profissão na interação entre os pares em momentos de trabalho. Isso permitiu compreender o valor que é dado ao ensino e ao próprio conhecimento profissional, pois, em alguns momentos, se estabelece tanto um diálogo de troca de conhecimento e sentido acerca do trabalho, quanto de resistência e demarcação de um espaço de poder no próprio grupo ou de fortalecimento e coesão com relação aos demais professores das escolas municipais de Feira de Santana.

A resistência no próprio grupo implica no processo já discutido na seção anterior, em que fiz a caracterização do grupo em que há a demarcação de um poder que determina a relação prática da profissão: o poder perito. Quanto ao fortalecimento desse grupo em relação aos demais professores da rede de ensino está centrada na crítica muito forte do desinteresse da categoria profissional em se dedicar ao estudo para desenvolver seu papel enquanto educador com eficácia e eficiência. Isso é retratado nas entrevistas quando falavam de sua inserção profissional na educação municipal.

[...] na escola que não tem ninguém para te orientar (as demais escolas municipais). Principalmente quem não tem experiência prática, como eu não tinha. Então, eu ficava “meu Deus, quem olha o planejamento?” porque eu sabia que tinha que planejar porque eu vim de uma escola particular. Eu

sabia que tinha que planejar, eu já fazia relatório [...] mas mostrar para quem? Eu ia para a Secretaria, todo curso que tinha eu ia, chegava lá, as meninas me achavam “superestressada”. Eu chegava assim: “mas, o planejamento, eu mostro para quem?”, e ela (alguém da SEDUC) “calma, você tá muito ansiosa” e eu “sim, mas eu estou na escola e não tem quem olhe planejamento, quem me ajude”. Eu acho que há professores que não querem esse acompanhamento. Porque informação tem, quando eu entrei (através do concurso municipal) tinha formação, tinha informação, então, as pessoas não queriam ir. Porque tem aquela questão do dizer, de usar um discurso para justificar a minha prática e meu desinteresse “ah, eu vou pra lá só escuto a mesma coisa”, “ah, eu vou pra lá e não vejo nada de interessante”. Então, é a resistência própria da pessoa, querem se acomodar também. Tanto é que é difícil encontrar professores para trabalhar aqui, não querem vir porque aqui se cumpre os horários, não tem essa questão de faltar por qualquer coisa, a gente tem uma política fechada para gente mesmo, de responsabilidade. Eu não posso faltar hoje, eu estou doente, mas eu não posso dar um jeitinho, sabe? A gente vai porque a gente tem um compromisso de não deixar a turma, de não deixar o trabalho. (Profª Adi)

Eu não diria que é totalmente diferente, nem que nós somos únicos nisso. Eu acho que não é bem por aí. Mas, infelizmente, a grande maioria não desenvolve o trabalho como a gente desenvolve. Talvez elas tenham até estudado as mesmas coisas, mas quando chega à escola parece que algo se modifica. Não sei se é a cultura da própria escola que não é igual para todas, entendeu? Mas, eu não acho que nós somos as únicas. [...] Eu acho que nós não somos os únicos, mas com certeza a grande maioria do município não trabalha como trabalhamos aqui. De você fazer o aluno pensar, de você trazer questões que ele possa refletir tanto a escrita como jogos de estratégias matemáticas, a questão dos projetos, do jogo. (Profª Smile)

Eu vim sabendo do trabalho que se faz aqui. Eu fui professora de uma criança, filha de diretora de município, que me encontrou lá (SEDUC) no dia que eu estava assumindo o concurso e ela perguntou “e aí? Você foi chamada? Você vai pra onde?” eu fiz “pro CEB”, “você é louca? Vão te ‘arrancar o couro!’”. Eu acho que é porque se subentende que concurso é pra você não trabalhar mais. [...] Eu fui a outras escolas do município, quando eu fiz estágio, quando eu estava no magistério, havia uma professora que eu acompanhava em 2001 que tinha o caderno de planejamento de 1995. Eu acho que as pessoas têm muito medo, dessa fiscalização do planejamento, de que tem que fazer o planejamento, tem que elaborar as atividades, tem que organizar. Eu acho que é só isso. Fiscalização. Porque a gente faz o planejamento e entrega. Então, há alguém que vai te cobrar isso. Eu acho que é essa cobrança que não sei se é mais leve ou se não existe nas outras escolas. (Profª Antonia)

Esse aspecto de evidenciar a profissionalização enquanto uma marca desses professores, apesar de parecer certa prepotência ou um processo de sectarismo, não surgiu ao acaso. Pelas falas, são experiências construídas a partir de uma vivência do cotidiano em que representações foram construídas e afirmadas não em um só lugar nem com uma só pessoa. Traz a conotação de que os demais professores da rede municipal, com exceções, não fazem o trabalho com

responsabilidade devido a uma falta de acompanhamento e fiscalização da própria Secretaria de Educação.

A construção dessas representações quando não reconstruídas ou recontextualizadas possibilitam uma generalização do outro ou da situação que, muitas vezes, não são verdadeiras. É importante afirmar que a reconstrução dessas representações é responsabilidade do órgão institucional em que esses profissionais estão vinculados. Ou seja, enquanto professoras da rede municipal não caberia um sectarismo, mas uma uniformidade do tratamento institucional e pedagógico quanto à formação e condições de trabalho, mesmo com culturas institucionais e pedagógicas diferentes.

Está presente também na cultura desse grupo uma linguagem da profissão muito centrada na prática. Evidenciando que o conhecimento tem um valor essencial para fundamentação da prática pedagógica. Não percebi, durante o tempo que estive em observação nem nas entrevistas, a concepção da prática como produtora de um conhecimento pedagógico. Isso passa pela própria concepção dos professores do significado da prática enquanto fazer cotidiano e do conhecimento como o saber que possibilita esse fazer.

Entretanto, no processo de categorização dos dados há a evidência muito forte da concepção de saber, um saber em construção, tematizado como saberes profissionais, saberes da experiência, saberes da prática. Essa concepção de saber está muito relacionada com a conquista da autonomia através do empoderamento da prática em busca de um poder social validado pelo conhecimento de sua atividade profissional, esse é um lado positivo do trabalho centralizado na prática, porém, a aspecto negativo faz relação à apropriação teórica do trabalho, um dos elementos constitutivos da cultura profissional.

Além destes aspectos, é preciso ressaltar que esses são essencialmente subjetivos e implicam na constituição de cada sujeito a partir de suas histórias de vida, da sua construção identitária da profissão. É nessa relação que a contextualização de saberes individualiza aspectos que compõem a cultura profissional docente, tornando cada grupo vinculado a cada instituição como único. Essa subjetividade se concretiza a partir dos sentidos construídos na interação com os pares daquele lugar.

Uma das ações que caracteriza essa subjetividade acontece a partir da escolha do que é realmente importante na realização do seu trabalho, independente



das regulamentações normativas dos órgãos superiores. Isso implica várias questões, sendo a principal delas a visão de mundo que não é única para todos. É essa visão do todo, do que está em volta, do implícito e do explícito, das interações entre os pares, das relações estabelecidas com as instituições regulamentadoras, da forma como utilizam o conhecimento nas situações de trabalho, as especificidades do contexto que podemos denominar de cultura profissional. É esse olhar para o entorno da profissão que vai determinar o que os profissionais utilizarão no desenvolvimento do seu trabalho.

Nesse sentido, a cultura profissional irá articular diversas dimensões da atividade laboral. É essa compreensão que pode evidenciar o que pensam e o que querem esses profissionais no seu processo de formação. Essa construção aponta para um fortalecimento do professor enquanto profissional que necessita de uma valorização para além do ganho financeiro. A necessidade do reconhecimento do profissionalismo se constitui como uma luta a ser assumida pelos próprios profissionais. Está evidente nos depoimentos citados que a profissão ainda está muito centrada na visão pragmática, sem refletir na sua construção social, ou seja, na profissionalização.

Sobre isso, Nóvoa (2008) pontua uma questão pertinente que precisa ser assumida pela categoria, uma vez que a valorização ou a proletarização é um movimento que atinge a todos e não a um grupo em uma determinada instituição. De acordo com o autor,

Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria de seu estatuto socioprofissional. (NÓVOA, 2008, p. 18)

Está claro que o autor defende um movimento no interior da própria categoria. Ao afirmar que os professores são protagonistas de sua ação, diz que está em suas mãos a necessidade de buscar tanto uma formação de qualidade que atenda as necessidades reais do cotidiano profissional quanto a um comprometimento com a socioprofissionalização através de um trabalho que reflita eficiência e competência. Isso aponta para uma valorização da atividade docente.

Essa valorização está vinculada a uma formação profissional que possibilite uma ampla visão da profissão e articule desde um conhecimento teórico das

ciências da educação, que dará suporte ao trabalho docente, até a compreensão da pesquisa na docência como o eixo estruturador do trabalho pedagógico ao possibilitar o entendimento de uma realidade e seus obstáculos, mas que também aponte elementos para superá-los.

Assim, quando o grupo de professores desse campo empírico pontua que a universidade não dá elementos para o desenvolvimento da atividade prática, que ainda é preciso investimento, uma continuidade na formação no âmbito da prática, alguns aspectos precisam ser refletidos. O primeiro deles é a compreensão que a formação inicial não dá conta de uma atividade tão complexa quanto a docência, porém, deve dar pistas da complexidade do trabalho docente, sendo necessário um investimento no processo de socialização que vai desde a interação com os pares na busca de uma formação profissional aos constantes estudos para apropriação da atividade pedagógica ao entendimento que esta é uma profissão para além de manuais descritivos de como organizar o trabalho pedagógico.

O segundo faz referência ao processo de identificação com a profissão. Há uma queixa geral no grupo da falta de reconhecimento social e financeiro da profissão que é combatido por uma de suas integrantes quando afirma,

[...] o próprio profissional não se valoriza quando ele não faz um trabalho de qualidade. Porque não é porque eu ganho mal, porque eu acho que eu ganho mal, porque o pai não me valoriza que eu vou fazer um trabalho medíocre. [...] a gente tem que ter cuidado para não se apegar nessas justificativas “ah, eu trabalho demais, eu não tenho tempo, chego em casa de noite, tenho a família”, porque aí você não faz mesmo. Porque algumas pessoas usam essa desculpa [...] Ganhar mal eu nem digo mais porque isso aí já virou moda, né, professor nem ganha tão mal assim [...] já foi pior e se for observar outras formações, né, a gente tá tudo igual, todo mundo ganhando mal [...] se talvez ele ganhasse 11 mil, ele ainda ia achar que ganhava mal. [...] Eu vejo as pessoas se distanciando muito da profissão professor por causa da desvalorização que a gente usa como desculpa. (Profª Adi)

Apesar dessa reflexão realizada na entrevista, não há uma afirmação desse discurso no coletivo, quando o grupo se reúne e surge alguma conversa nessa ordem. No entanto, a reflexão feita por aquela professora está implicada no processo de identificação com a profissão, articulando muito bem com o que Nóvoa (2008) afirma sobre o processo de valorização socioprofissional. Cada um valorizando a educação através do trabalho desenvolvido eficientemente implica na valorização social e, conseqüentemente, com o respaldo social um reconhecimento financeiro fica mais acessível.

Além da identificação e da consciência da insuficiência da formação inicial, está o compromisso social. A docência é uma atividade essencialmente social, pois está associada ao desenvolvimento do sujeito e da sua comunidade. Esse conjunto de aspectos sinaliza que a socialização profissional não está associada apenas ao fazer profissional nem a sua valorização, que pode estar relacionada aos processos de identificação, como afirma Dubar (2005), ultrapassa o profissional. Dessa forma, o ser professor está implicado em um processo de identificação pessoal no âmbito de sua história de vida.

Essa análise da conquista profissional levantada a partir dos dados coletados através das entrevistas e das observações intensas em campo sinaliza a necessidade de sistematização quanto à cultura profissional desse grupo, que darei o nome de amarrações, seguindo a analogia da construção do tapete. Portanto, seguem as questões sinalizadas acerca da cultura profissional das professoras do Centro de Educação Básica da UEFS.

## 5.2 O DESENHO E SUAS NUANCES: OS SABERES E OS FAZERES DA PROFISSÃO

No momento em que um tecelão se propõe a construção de uma tapeçaria, tudo é muito bem planejado: desde a base que sustentará os fios que comporão a tecitura à escolha desses fios, suas texturas e cores. A partir daí, tudo depende de mãos habilidosas e muita criatividade, além de uma atividade metacognitiva que possibilitará a visão do todo antes mesmo de ficar pronto.

É um saber que foi sendo construído ao longo da vida a partir das experiências, da relação com a cultura local, com outros tecelões e a própria relação do sujeito com a tapeçaria. Essa analogia traduz o saber-fazer de suas atividades de trabalho. O conhecimento não reconhecido como teórico devido a sua relação íntima com a prática, dá sentido ao trabalho e à ação cotidiana. Esse saber prático foi sinalizado pelo grupo como essencial no desenvolvimento de sua atividade.

Essa relação com o saber e com o fazer é recorrente na prática pedagógica, não sendo diferente com o grupo pesquisado. Considerando que esta é uma atividade situada, em que conhecimento, saber e fazer constituem uma parte significativa do trabalho do professor, é necessário que o conhecimento da cultura profissional dos docentes que compõem a escola campo de pesquisa possa ser

direcionado pela compreensão da relação que os sujeitos estabelecem com as atividades desenvolvidas no contexto institucional.

Um trabalho situado, como a docência, implica o entendimento do seu significado enquanto uma atividade complexa e subjetiva. Complexa porque envolve várias dimensões do sujeito em formação e também não está isento da subjetividade do profissional ao desenvolvê-lo.

É, contudo, inegável que a docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos. [...] é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e interações que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43).

Essa falta de controle do trabalho docente implica em uma pseudoautonomia, pois é caracterizado como a ausência de manuais e de protocolos institucionais, ao mesmo tempo em que necessita de um planejamento que precisa ser revisado continuamente já que a atividade sofre influências diretas dos sujeitos do processo, tanto dos profissionais quanto dos alunos. Essa pseudoautonomia é representada pela falta de controle do trabalho, uma vez que o profissional age de acordo com os processos subjetivos que estão presentes nos momentos de interação.

Essa falsa autonomia está implicada em um processo que gira em torno de uma atividade com características peculiares, uma vez que a docência é uma atividade pública que envolve a formação de seres humanos, portanto exige um cuidado, ao tempo em que se constitui numa atividade solitária para o profissional, apesar de ser essencialmente interativa, implicando ao mesmo tempo em alto grau de responsabilidade e de vulnerabilidade (TARDIF; LESSARD, 2005). É essa relação entre individualidade e coletividade que envolve instituição, a comunidade e os pares que a constitui como um trabalho situado.

Dessa forma, a docência traz em seu núcleo a compreensão de que envolve a subjetividade própria das relações humanas em que o contexto torna-se elemento fundamental de atenção do profissional, implicando na relação com o saber e com o fazer específico da profissão que não encontramos em nenhuma outra. Por isso, a dificuldade de uma construção identitária e política enquanto grupo profissional. Sendo uma atividade situada, pressupõe uma aprendizagem também situada.

De acordo com Barato (2011), a aprendizagem situada é a compreensão social do trabalho e parte do objeto/ação para a representação deste, ou seja, no trabalho docente essa compreensão deve ter uma articulação com a atividade concreta do professor, em suas múltiplas funções, entre elas: a relação com os alunos, com os pares, com a instituição, com o poder hierárquico, com a comunidade e com o próprio trabalho não apresentando a dicotomia teoria-prática.

Nesse contexto empírico, a dicotomia foi apontada por todos os sujeitos da pesquisa quando falam da importância da prática na construção dos saberes da docência e na sua aprendizagem profissional.

[...] a gente lê muitos teóricos e na prática a gente tenta, às vezes, observar o que eles falam, não consegue estabelecer realmente, articular o saber. Mas, eu tento muito ponderar o que a teoria fala, tentar fazer um vínculo mesmo, um link com a prática. [...] eu faço um esforço incrível para ver, porque a gente acha que não tem nada a ver, como a gente até discutia no curso, que uma professora até falou “gente, tudo tem um objetivo, tem uma teoria”. Então, a gente tem que olhar tudo o que tem na prática, a gente tem que buscar ver que tem uma teoria por trás ou, de outra forma, tem uma teoria e a gente vai ter que ver como é que tem e você aplica na prática. Então, eu tento, o tempo todo ver de que forma aquilo se aplica na prática ou o contrário. (Profª Vida)

A gente vai adquirindo mais experiência com as leituras. Uma coisa vai complementando a outra. A leitura e a experiência do dia a dia, as coisas que a gente vê, vai aprendendo. [...] O curso lhe dá uma base, por exemplo, de pesquisa, de livros, de textos que você pode ler, entendeu? Ele dá uma base disso. Mas, da prática acho que fica vaga. Uma coisa vaga. A gente não sabe como fazer, como agir no momento, em muitos momentos só com o texto ou só com aquela leitura. Às vezes, o próprio professor da universidade não sabe como fazer aquilo. Ele está com aquele texto em mão, aquele trabalho, aquela matéria da disciplina, mas nunca foi a uma sala de educação infantil, nunca foi à sala de ensino fundamental. E, às vezes, nem ele mesmo sabe quais seriam os percursos daquele texto, daquela discussão, da própria teoria que ele está defendendo. Ele mesmo não sabe como praticar aquilo. [...] Muitas vezes eu lia, mas não entendia como seria feito em sala. Eu lia, compreendia e não conseguia ver isso em sala, o como fazer. Quando fui para ver projetos que eu fui entendendo mais algumas coisas. Fui lendo, vendo a teoria e tentando casar com a prática. Fui aprendendo vendo algumas meninas trabalhando. Ia vendo elas fazerem. (Profª Bi)

[...] você sai da faculdade e tem algumas dúvidas e busca em livros, pergunta às colegas na escola, observa mais sua sala de aula e vê onde pode melhorar. Muitas pessoas me ajudaram. Eu perguntava [...], mas, as coisas simples, como organizar a sala, a questão dos materiais, a organização do tempo e dos espaços para que o desenvolvimento pedagógico aconteça realmente de uma maneira coerente [...] tudo isso você observa e tenta na prática mesmo. (Profª Smile)

Essa compreensão da prática na profissão do professor está muito voltada para um pragmatismo que reafirma uma fragmentação conceitual da própria prática,

compreendendo-a enquanto movimento sociológico das práticas sociais. A construção social da aprendizagem e, por sua vez, de um trabalho situado, requer a compreensão de outra relação teoria e prática. Por isso, Barato (2011) afirma que a aprendizagem situada parte do objeto para sua representação, ou seja, parte de uma reflexão do contexto para um sistema de abstração representado pelo conhecimento teórico. Isso ressignifica a construção do próprio saber profissional.

Os depoimentos citados anteriormente são de professoras, caracterizadas como as menos experientes, e trazem uma necessidade muito grande de compreensão de uma prática profissional muito ligada à teoria ou a seu serviço. Aspecto que denomino como reflexo de uma formação centrada nos conhecimentos teóricos. Portanto, a formação desses profissionais tem uma grande importância na construção de uma cultura profissional que determina um fazer cotidiano para além de uma subjetividade, um saber na concepção de uma aprendizagem situada. Uma aprendizagem de um determinado lugar social, com fins também determinados, contextualizados.

Conforme Barato (2011), uma aprendizagem situada implica na compreensão de um trabalho com características profissionais próprias, afirma ainda que nesse caso todo trabalho seria situado. Porém, reafirmo a necessidade da reflexão a partir do lugar da docência enquanto atividade subjetiva, que traduz uma singularidade para além de manuais, pois sua execução depende de uma interação entre sujeitos e o bom desempenho acontece a partir da subjetividade dos próprios sujeitos no processo. Nesse sentido,

O aprender na e pela atividade, cujo padrão mais evidente na história é a aprendizagem em corporações de ofício, não desvincula conhecimento da prática social. O saber que se elabora dessa maneira não tem aquela conotação dualista apresentada pelo par teoria e prática. (BARATO, 2011, p. 27).

A dualidade teoria e prática, nesse sentido, implica na concepção de trabalho, de saber e de fazer também dicotômica, distante da própria relação que o professor deveria estabelecer com o seu saber. Ao analisar o depoimento dessas professoras, observamos que essa dicotomia é uma ruptura do próprio trabalho. Concepções como: “na formação lemos muita teoria, mas não entendia como aconteceria na sala de aula”, reafirma o jargão popular que “na prática a teoria é outra!”. Essa é uma concepção que tende a se consolidar na medida em que a escola e os pares

passem a não se preocupar em refletir a instituição, seus mecanismos legais e sua proposta pedagógica.

Ao contrário da fábrica e do canteiro de obras que fragmenta o trabalho, a docência possibilita uma apreensão mais global deste, apesar de ter outros elementos que interfere na sua ação, a exemplo: da infraestrutura, do emocional que envolve as relações, da comunidade, das políticas institucionais, ainda é uma atividade que, para ser realizada, pressupõe uma compreensão dos mecanismos práticos, teóricos e instrumentais.

### **5.2.1 A importância do saber na cultura profissional dos professores**

O saber próprio da docência precisa ser compreendido de forma ampla, superando, assim, a fragmentação. Diante disso, é necessário refletir sobre a própria concepção de saber dos professores, para pontuar uma superação do praticismo como modelo estruturante de aprendizagem da docência, tal qual eles compreendem. Refletir sobre os saberes profissionais do professor implica uma reflexão sobre o seu próprio trabalho.

Quando se defende uma concepção de saber para além dos mecanismos práticos, é necessária uma definição deste a partir de uma concepção mais ampla da própria relação que o sujeito estabelece com o saber. Ao tratar dessa discussão, Charlot (2000) o diferencia da construção do conhecimento. Segundo o autor, e concordando com ele, o conhecimento está vinculado à subjetividade do sujeito, uma vez que articula com suas experiências pessoais vinculadas às questões “afetivo-cognitivas”, enquanto que o saber está vinculado à objetividade, o sujeito se apropria dele por uma necessidade contextual.

[...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade de sujeito, de relação de sujeito com ele mesmo (deve-se desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (CHARLOT, 2000, p. 61).

Essa ideia evidencia que o saber se constitui prático ou teórico a partir da ação do sujeito sobre ele. Ou seja, da dimensão e da relação que o sujeito mantém com o saber e não que ele tenha uma característica prática ou teórica. Essa concepção institui uma relação social entre o sujeito e o saber. Portanto, o que as professoras apontam com relação à falta de prática no curso de formação está muito

mais centrado em como esses sujeitos, em seus processos formativos, construíram a concepção de prática e a própria relação com o conhecimento e com o saber.

O autor pontua que a relação com o saber implica na relação social e concreta com o saber validado pela comunidade, amparando essa articulação com a concepção pragmática desse saber, ou seja, a relação com o saber é reflexo da própria relação que ele estabelece com o próprio saber, com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Nessa perspectiva, os profissionais da educação, em seus processos formativos, precisam estabelecer uma relação com o conhecimento e com o saber que ultrapasse a relação com o outro (formador), e centre primeiro na **sua relação** com o saber, com o mundo e com o contexto de trabalho.

Essa relação implicaria na construção identitária da profissão para além de um fazer, mas constitui-se em uma forma de refletir o seu trabalho através de elementos definidores da profissão. Nesse caso, uma profissão que tem como princípio a formação de outros sujeitos, a partir das convicções profissionais de uma instituição e de seus pares.

Com os professores mais experientes, não observei essa preocupação com o saber centralizado na prática, ao contrário, nada se comentou a esse respeito. O que evidencia uma segurança com o trabalho desenvolvido e uma certeza que o que está sendo realizado explicita o percurso de uma experiência centrada na reflexão, no conhecimento teórico e, conseqüentemente, na prática.

[...] as pessoas cobram muito uma graduação prática. Eu ainda acredito que fundamentação vale mais do que qualquer coisa voltada estritamente para a prática. [...] Às vezes, o fato de você ter mais experiência é um elemento agregador. Os colegas se aproximam de você porque nessa relação você está dando alguma coisa. Mas, às vezes, também eles se afastam porque acham que você está roubando toda a cena, está ocupando todo o espaço. Houve um tempo que eu era mais ingênua, digamos assim. E isso me criava mais problemas com os colegas. Hoje eu já estou mais “antenada”. Digamos que eu sou mais cuidadosa. (Profª Flor)

Se a gente analisar a experiência através do trabalho em sala de aula, é mais trabalhoso para quem está chegando. É mais tranquilo com os que já estão há mais tempo na profissão porque eles já têm a própria rotina construída, não tem tantas dúvidas, mas, por outro lado, quem está chegando agora tem uma abertura maior pra ouvir, para mudar do que quem já está há um certo tempo na profissão. Para quem está chegando, não é tão tranquilo do ponto de vista de sala de aula, de gerenciar a sala, o tempo, que precisa de uma ajuda maior. Porém, ouve mais, tira as dúvidas, está aberto a aprender, não tem alguns vícios que vai se construindo ao longo do tempo (Profª Águia).



Essas depoentes apontam duas questões importantes na compreensão da cultura profissional do CEB. A primeira é a própria relação com o saber que representa a própria relação do sujeito com o mundo, construída através de um percurso profissional e não na sua formação universitária. Essa construção implica em um reconhecimento que o sujeito quando inicia na profissão contribui qualitativamente em sua própria formação.

A outra questão é que nenhum professor forma-se, ao contrário, ele está em um contínuo processo formativo, em que se aprende também com aquele que está se constituindo como um profissional (os iniciantes), apesar do discurso de uma das depoentes evidenciar que, no cotidiano, os professores experientes resistem mais a mudanças, às ajudas profissionais, que o grupo pode oferecer, independente do tempo na profissão.

Por outro lado, os colaboradores pontuaram que a própria experiência traz elementos que podem distanciar os menos experientes da troca com os que já têm experiência na docência, a exemplo, a arrogância que o conhecimento pode instituir quando não se tem o cuidado com o outro, promovendo, inclusive nos mais experientes, uma automatização do trabalho que pode se transformar em vícios da profissão. Esses vícios implicam na naturalização do conhecimento profissional, nesse caso, o pedagógico, que se transforma em uma ação também automatizada.

Para além dessas questões, a experiência que dá elementos para a construção de saberes pode deixar de lado o cuidado com o outro e com o próprio trabalho. O menos experiente pode distanciar-se dos demais por acreditar que há uma supremacia do conhecimento em detrimento de uma partilha de experiências, assim como o mais experiente pode não achar que discutir o que parece ser elementar na profissão não gere um saber a partir da interação com o outro. Nesse caso, um colega de profissão pode provocar uma resistência à concepção pedagógica definida pela instituição, devido a uma falta de sensibilidade e conhecimento ao trabalho, gerando uma dificuldade de aceitar o não saber como um processo normal de aprendizagem.

A situação descrita abaixo pontua alguns desses processos de resistência.

A sala estava organizada em semicírculo e havia uma professora que não estava presente na reunião anterior colocando arquivo no datashow. Sentei e fiquei aguardando. A reunião foi iniciada pela coordenadora da Educação Infantil, que chamou a atenção de todos para a apresentação da proposta de estudo sobre "Adaptação e Flexibilização Curricular em Educação

Especial” que seria mediada pela coordenadora da Sala de Recursos. A professora passou um vídeo e questionou se alguém gostaria de tecer algum comentário. Ninguém se manifestou. Então, ela iniciou a exposição do material que constava nos slides sobre a temática. O tempo todo tentava promover uma discussão, mas o grupo permanecia calado. Foi literalmente uma exposição. Apesar do esforço da professora que mediava, a discussão não avançava, até que uma professora toma a iniciativa e faz alguns comentários relacionando com o vídeo com a exposição. Foram comentários simples, como: a atividade foi adequada, mas não expõe os motivos, não tem reflexão teórica. A partir da sua fala, outra professora começou a questionar onde estava a flexibilidade curricular já que a professora do vídeo passou uma atividade muito subjetiva: fazer uma redação sobre as cores das flores para todos, inclusive para um aluno cego, ele deveria ter uma atividade diferenciada. (a fala tem um tom de autoridade e impõe respeito, ao tempo que todos se calam para ouvi-la). A partir da sua fala outras professoras pontuam a necessidade da atividade ser menos abstrata para contemplar essa criança e questionam o tempo todo se é isso que é flexibilidade. Só uma delas afirmava que não achava que a atividade deveria ser diferenciada, devido à questão social, da importância do cego compreender o que são as cores. Foi necessário a mediadora informar essa necessidade social do cego. A partir da fala da mediadora, uma das professoras que questionava a flexibilidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 7 ago. 2013).

Esse relato evidencia que nem sempre a experiência permite uma reflexão que relacione o saber com o aprender, que significa “entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”. (CHARLOT, 2000, p. 70).

O saber, assim como o aprender, está relacionado com o sujeito e com toda a situação de aprendizagem: o outro, o conhecimento, as interações e consigo mesmo, prescindindo uma subjetividade.

Nessa situação, ficaram claras algumas questões que foram evidenciadas no grupo. A primeira delas é uma relação entre o saber, o conhecimento e o poder. Compreendendo saber como a construção da relação do sujeito com o conhecimento teórico e sua ressignificação através da experiência, e conhecimento como a apropriação teórica sobre determinada área da ciência, essa relação baseada na interação refletiu um poder, que denominei de poder perito, que atravessa todas as relações em menor ou maior grau. Constitui-se a base das relações desse grupo profissional em que alguns realmente conhecem o processo de trabalho, e outros que estão em situação diferenciada de aprendizagem estão aprendendo.

A segunda questão é a própria relação do sujeito consigo e com o outro. No relato citado, nota-se uma necessidade de demonstração de um saber que pode não

ser aceito pelo grupo ou estar um pouco distante do que a literatura da área determina como mais viável para o trabalho pedagógico e que aponte para uma necessidade de construção social de significados. É fato que o trabalho pedagógico deve ser elaborado a partir de uma rede de sentido para o sujeito, rede essa gerada através do significado social do conteúdo. Assim, quando o sujeito reflete que “fazer uma redação sobre as cores das flores para todos, inclusive para um aluno cego” (DIÁRIO DE CAMPO, 07 AGO. 2013) está fora da compreensão da função social que as cores têm no mundo, traduz a dificuldade dos profissionais em refletir a partir do lugar de outro sujeito, nesse caso o cego. O que retrata uma dificuldade em lidar com a dinâmica que gira em torno da escola, independente de sua concepção teórica, e das necessidades de seus profissionais.

Por outro lado, o profissional docente consciente da dinâmica e complexidade que envolvem a docência não deve deixar de perceber que o conhecimento pedagógico só pode ser sistematizado a partir do outro. De acordo com as observações realizadas, esse é um dos maiores desafios dos profissionais para o desenvolvimento de sua atividade, pois se constitui um processo infundável porque a cada dia se vivencia situações diferentes dificultando um acompanhamento ou uma sistematização através de formulários de acompanhamento ou avaliação como outras profissões. É essa aprendizagem que a troca de experiências entre profissionais em tempos diferenciados de carreira promove.

Outra questão interessante é que nessa aprendizagem há aqueles professores iniciantes que conseguem participar do grupo em uma perspectiva de igualdade, se colocando na condição de aprendiz e de profissional concomitantemente, participando ativamente e questionando algumas práticas e há aqueles que são mais passivos. Os mais passivos são muito atentos a tudo que é discutido e, geralmente, são os classificados como Grupo N, de acordo com a seção anterior. Os mais ativos estão distribuídos nos Grupos PR1 e PR2, grupos que se autoprotegem.

Esse relato também nos ajuda a enxergar uma passividade nos momentos de estudo, independente de quem orienta. Essa passividade pode ser identificada como falta de envolvimento ou não saberes, o que representa processos diferentes. A única forma de explicar a falta de envolvimento é o próprio desejo e compromisso com o trabalho. O do não saber, que passa pela falta de conhecimento e de leituras sobre a temática e a dificuldade de se expor diante do outro. Esse outro pode ser

inclusive o próprio colega de profissão, representando uma timidez ou mesmo a dificuldade de apresentar sua falta de conhecimento sobre a temática.

Esses comportamentos se distanciam da própria concepção teórica da escola e daquilo que pedagogicamente estimulam nos alunos: a autonomia e a liberdade de demonstrar o não saber. Isso reflete duas possibilidades de compreensão da cultura profissional desses professores: uma, apesar da afirmação que a aprendizagem da profissão é um processo, que ninguém sai de uma formação inicial pronto para atuação, apesar do discurso construído é difícil se colocar no lugar do não saber, principalmente quando envolve a própria profissão. Outro, nessa aceitação do não saber implica uma demanda extra no dia a dia profissional: disponibilizar um horário em sua organização diária para cuidar da própria formação, aspecto que não pode ser colocado como empecilho já que a própria escola determina horários destinados a estudo, são os momentos em que o professor está fora de sala de aula, mas deve permanecer na instituição.

Enfim, essa relação entre saber e fazer na profissão está muito mais evidente entre os professores iniciantes, porém, quando trata de uma temática em que o foco de discussão é mais teórico e envolve a compreensão de uma área específica e mais conceitual que não diretamente a organização pedagógica, há uma inquietação relacionada à dificuldade do fazer já que necessita de saberes específicos para a sistematização do trabalho pedagógico. Na medida em que os profissionais estabeleçam uma relação direta entre aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional, além da compreensão de que a interação ressignifica as relações de aprendizagem e as relações com o outro, com o conhecimento e consigo mesmo. Nesse sentido, talvez a troca de experiência fosse mais significativo para ambos: iniciantes e experientes na profissão, se ambos assumissem a aprendizagem como uma ação contínua.

### 5.3 O ENTREMEIO: A AUTONOMIA

Toda boa composição, em um belo estilo artesanal, tem os entremeios como a base do desenho. Ele define e dá sustentação à imagem ou às imagens ali representadas. Nessa minha tecitura imaginária ele não poderia faltar. O entremeio dá o tom necessário para o destaque e definição de formas e cores. Essa foi a metáfora escolhida para a autonomia profissional, pois ela é que também dá

sustentação à profissão e ao trabalho docente. É a busca por esta pseudoliberalidade profissional que se encontram os professores do Centro de Educação Básica da UEFS.

Aqui, o termo “pseudoliberalidade”, usado para falar de autonomia profissional, toma por base as diferentes concepções que o termo possui nos estudos sobre a profissionalização da docência e sintetiza a dificuldade em exercê-la. Abordarei sucintamente alguns aspectos que considere importante para evidenciar o caminho seguido na análise no que tange ao conceito.

Ao discutir como a autonomia profissional aparece na história da educação brasileira, Martins (2014) destaca suas diferentes concepções: a autonomia como um dos elementos da profissionalização docente, como responsabilização e autonomia em rede e suas interpretações.

Em linhas gerais, a autonomia, a partir do contexto da análise proposta por Martins (2014), pode ser compreendida como ausente no processo de profissionalização docente devido a falta de controle de quem exerce a profissão ou de quem está apto para exercê-la. Pode-se compreendê-la “ligada à competência profissional que nesta concepção se traduz no domínio e a aplicação correta de um conjunto de técnicas e conhecimentos” (MARTINS, 2014, p. 7), isto é, a autonomia ligada à ação. Independente dessas duas concepções, Bazán e González (2007), Contreras (2002) e Sacristán (2000) apontam a necessidade de se discutir o termo para além da ação docente, de forma a não caracterizá-lo como ligada à competência, pois pode deslocar a responsabilidade pelos resultados da educação, colocando apenas nos professores desconsiderando os fatores internos e externos que interferem na aprendizagem.

Outra questão que demanda atenção é o fato de que, na história de formação e de profissionalização, os professores são vistos como executores do trabalho docente fruto do processo de racionalização do conhecimento. Diante disso, os professores da Educação Básica (principalmente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), além de não terem reconhecido seu poder de criação e produção de conhecimento, não são consultados quando instituídas políticas que envolvem a instituição escolar. De acordo com Contreras,

[...] os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de

criadores. Quem detém o status de profissional no ensino no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. (CONTRERAS, 2002, p. 63-64).

Nessa perspectiva, a formação de professores e, conseqüentemente, eles próprios, ainda hoje vivenciam em sua carreira os resquícios da racionalização técnica, em que a ênfase era dada na dicotomia teoria e prática, refletindo, hoje, na dificuldade de reflexão no interior da categoria sobre autonomia e profissionalização da profissão. Essa busca por autonomia implica também em uma busca por um reconhecimento profissional, que centraliza as discussões sobre responsabilização e comprometimento pelo próprio trabalho, ou seja, assume-se a autonomia como competência técnica.

Segundo esses autores (BAZÁN; GONZÁLEZ, 2007; CONTRERAS, 2002), quando se assume a autonomia na concepção da competência leva-se a outro processo. Talvez um processo ainda mais perigoso para a profissionalização, uma vez que pode deslocar a compreensão de autonomia confundindo-a com o bom desenvolvimento do trabalho docente. Ao compreender a autonomia como competência do profissional ou grupo profissional, coloca o professor como o único responsável pela qualidade do processo educativo. Dessa forma, o grupo caracterizará uma autonomia da instituição escolar em fazer o trabalho com qualidade, o que pode caracterizar um processo de isolamento da escola frente às demais.

Esse isolamento pode provocar uma série de fatores que interferem na organização administrativa e pedagógica da escola, afirmando um processo que há muito tempo se combate no meio educacional: a desigualdade social e a competitividade (CONTRERAS, 2002). Esse Isolamento é visível no Centro de Educação Básica da UEFS, pois, além de uma falta de identidade institucional que o grupo não apresenta (município, UEFS), há os constrangimentos enunciados pelas professoras quando há eventos em que participam os professores da escola e os demais professores da rede municipal.

É inegável que ao falar de autonomia profissional também se discuta a profissionalização, uma vez que uma depende da outra. E nessa perspectiva trago outra concepção de autonomia para análise, com o objetivo de fazer um contraponto na discussão sobre autonomia como competência ou responsabilização. O estudo

de Bazán e González (2007) faz uma reflexão sobre a autonomia profissional e reflexão docente, onde pontuam que a autonomia passa por uma análise da conquista da profissionalização docente, abordando que competência técnica não deve ser entendida como a conquista de uma autonomia. Para eles,

[...] no es automáticamente profesional el profesor que llena el libro de clases cuando hay que completarlo o el profesor que llega responsablemente a la hora, que tiene cero faltas en su hoja de vida o que suele vestir de corbata y chaqueta. (BAZÁN; GONZÁLEZ, 2007, p.71)

Ser profissional é muito além de cumprir horários ou cumprir as atividades profissionais, passa por questões sociais, políticas e de conhecimento. Portanto, ser profissional tem como condição certa autonomia prevista em seus códigos de ética, não apenas o cumprimento de obrigações. Nesse contexto, aponta para uma autonomia mais reflexiva e construída socialmente junto à construção do próprio conceito de profissionalização da docência. Assim, é uma construção social, individual e permanente (BAZÁN; GONZÁLEZ, 2007).

[...] la autonomía profesional es una construcción social, supraindividual y permanente, probablemente hemos de comprenderla en relación a los ideales democráticos como escenarios donde está presente una obligación moral que implica para los pedagogos un momento de discernimiento moral: una reflexión en torno a ciertos valores y compromisos morales que guían su actuar; y, luego, desde allí, el desafío de formar sujetos críticos, reflexivos, con altas capacidades creativas que a la base tienen la idea de transformación, tanto personal como social. (BAZÁN; GONZÁLEZ, 2007, p. 76)

Enfim, a autonomia para os autores pode ser compreendida como uma responsabilidade moral, articulada com conhecimento, responsabilidade e compromisso social refletidos em suas ações concretas. Nesse sentido, em uma instituição como a escola, não se pode compreender que a autonomia seja individual, uma vez que o reflexo do trabalho é do grupo e da instituição.

Diante dessas reflexões, o termo autonomia tem duas dimensões: autonomia intelectual e autonomia profissional. Considero que não se pode falar de autonomia profissional sem tratar da intelectual, portanto a segunda complementa a primeira. A autonomia profissional, além de outros fatores, depende também da autonomia intelectual para acontecer, mas essa não depende da anterior. A autonomia intelectual trata da independência do sujeito com sua formação, isto é, ele é autônomo intelectualmente e em suas ações no sentido de não depender do outro e

de ajudas externas, a exemplo das políticas, para fazer o seu trabalho; ao contrário da autonomia profissional, que depende diretamente de outros sujeitos, programas de valorização, articulação sindical e identidade de classe.

Ser autônomo intelectualmente implica em uma tomada de decisão nos âmbitos pessoal, social e profissional. Ela está muito próxima do que Bazán e González (2007) afirmam sobre a autonomia profissional como uma construção superindividual e permanente, mediada pelos valores éticos e a responsabilidade de formar sujeitos críticos e reflexivos. O professor autônomo não espera que alguém lhe diga o que fazer e como fazer, seu conhecimento, seus princípios éticos e políticos, seus valores morais irão guiar suas ações, ele buscará meios para desenvolver seu trabalho de forma competente e eficaz.

Nesse sentido, para desenvolver um trabalho de alta complexidade como o exercício da docência em qualquer contexto ou segmento e com eficácia é necessário ter conhecimento, segurança e autonomia intelectual, pois sendo um trabalho que lida diretamente com sujeitos em vários contextos sociais além do da escola, o profissional sempre age na urgência. A autonomia profissional, ao contrário, depende de vários fatores externos para que o profissional possa exercê-la.

### **5.3.1 Autonomia intelectual e trabalho no Centro de Educação Básica da UEFS: uma conquista**

Essa pequena exposição da compreensão do conceito de autonomia permitiu a análise de alguns elementos que foram surgindo ao longo do período de observação e nas entrevistas relacionados à organização administrativa e pedagógica do Centro de Educação Básica da UEFS e dos próprios professores.

O primeiro desses elementos refere-se à identidade da própria instituição ou a falta de uma identidade institucional que pode ser melhor entendida a partir do questionamento: o CEB/UEFS está vinculada a qual instituição educacional, qual entidade mantenedora? A escola traz no seu nome o vínculo com a Universidade, porém as relações burocráticas estão ligadas à Rede Municipal de Feira de Santana, a qual todos os professores e administração são vinculados. No entanto, os auxiliares de limpeza, portaria e áreas diversificadas são contratados pela Universidade. Poderia ser denominada como uma representação mista, mas as



relações não são simples, de acordo com os próprios professores e administração. Uma representação dessas relações foi a reação dos profissionais em uma determinada reunião em que foram dados alguns informes.

A proposta de alteração do vínculo institucional. Diante das mudanças que estava passando o setor administrativo da UEFS, a escola não estaria mais vinculada a UNDEC<sup>6</sup> e provavelmente passaria para o Departamento de Educação. Isso gerou um desconforto geral e questionaram se agora seria uma escola de aplicação para atender às necessidades dos cursos de Licenciatura ou se o Departamento tinha uma proposta administrar a escola? Quem ia querer se dedicar a essa administração? De acordo com a Diretora, não era esse o objetivo do Departamento. Na reunião em que foi passada essa informação sugeriram a realização de um seminário para a apresentação da proposta do Departamento para a escola e a escola apresentar o trabalho que vinha sendo realizado. Outro momento que gerou desconforto foi a divulgação de um calendário letivo (pela Secretaria Municipal de Educação) para a reposição dos dias de paralização. Nesse momento o grupo ficou inquieto, todas falavam o mesmo tempo. Uma professora pediu explicações porque, segundo ela, o sindicato havia divulgado que a suspensão de aulas para as assembleias e paralizações não precisariam fazer a reposição. A suspensão de aulas para as assembleias e paralizações não precisariam fazer a reposição. E para essa reposição a Secretaria Municipal de Educação acrescentou sábados letivos. A coordenadora afirma que “Assim como todas assumiram participar dos movimentos sindicais, deveriam assumir a reposição das aulas, afinal ela nunca sabia que paralisação e assembleias significavam dias letivos. Os dias parados prejudicavam os 200 dias letivos”. (DIÁRIO DE CAMPO, 07 ago. 2013).

Esses dois informes desestabilizaram o grupo, ao tempo que demonstra uma falta de identificação com ambas as instituições. No primeiro informe, quando se tratou da vinculação com o Departamento de Educação, a sensação que tive foi de que o trabalho pedagógico da escola teria que ser modificado e realizado para atender às demandas deste, além dos professores discutirem as questões burocráticas, a exemplo, de quem (docente) ficaria responsável para pensar administrativamente a escola: iam estruturar um trabalho a partir da concepção de escola de aplicação? Foi a primeira questão discutida no grupo. O informe, realizado pela diretora, de que a proposta não era escola de aplicação e que seria pensada uma proposta juntos não promoveu segurança em uma possível transição.

O interessante de tudo isso é que o projeto pedagógico para a implantação do CEB/UEFS foi elaborado pelo Departamento, todavia, a impressão que passa é que, devido a algumas questões internas da Universidade, que não são ditas, o Departamento se afastou do seu processo de implantação e de seu

---

<sup>6</sup> Unidade da Organização do Desenvolvimento Comunitário, órgão da universidade responsável pela administração da Escola.

acompanhamento. Esse constrangimento parece ser de mão dupla já que uma das professoras disse claramente “Ninguém quer essa situação. O Departamento não quer assumir a escola, nem a escola quer ser vinculada ao Departamento” (Profª Inha).

A partir dessa situação ficou claro o desconforto gerado e a falta de identificação do grupo com a instituição. Vejo, nessa situação, um receio quanto a uma intervenção externa em um trabalho consolidado, ao mesmo tempo em que esse receio também demonstra uma impressão que o meio acadêmico, como produtor de conhecimento, pode interpor uma análise de uma já prática instituída e que, de acordo com o sistema de avaliação do trabalho educativo das escolas públicas, está se destacando.

Quanto ao segundo informe, representa, além da falta de identificação com a Secretaria de Educação do Município, uma falta de entendimento do papel do sindicato no desenvolvimento da profissionalização da profissão. Independente das questões políticas, havia a necessidade de cumprimento da lei. Porém, essa situação suscitou um distanciamento das questões da profissão que são geridas por outra instituição, nesse caso, a Secretaria de Educação do Município.

Nessa mesma perspectiva de análise da identidade do CEB/UEFS, a fala da diretora demonstra a dificuldade de administrar a escola com essa organização mista.

É difícil administrar essa escola. Antigamente, eu não sei como funcionava, mas o comentário de colegas é de que não tinha muito contato com a Secretaria de Educação. Eu acho que era tudo via UEFS. Não entendo o porquê já que é uma escola municipal. Por conta disso, a escola deixou de participar de muitas coisas do município, ficando sempre achando que estava à parte. Essa imagem foi construída pela própria escola. A gente fica brincando de que a escola é “cachorro de três donos”, e não é nem de dois. Ninguém quer assumir a escola de fato. Há algumas coisas que a Secretaria de Educação não quer assumir porque acha que a escola é da UEFS, outras coisas a UEFS não quer assumir porque acha que a escola é do município. É um jogo de cintura que a gente tem que ter para delimitar que determinadas coisas são decisões da escola e que UEFS não manda, outras a Secretaria também não manda porque a escola tem sua autonomia. E ainda tenho que administrar a vinda de professores para cá devido à fama de que aqui se trabalha mais que nas outras escolas. Alguns acham que trabalha demais e outros acham que trabalham de menos porque existem dois professores na sala. Mas tudo isso foi uma construção da própria escola porque deixou de participar de muitas coisas oferecidas pela Secretaria de Educação, ficando sempre achando que estava à parte do município. Se havia uma formação, os professores daqui não iam. Essa imagem foi construída ao longo do tempo. (Profª Beija-Flor)

Há um constrangimento que acontece nos encontros dos professores que trabalham aqui com outros professores. Esses constrangimentos foram

criados pelos professores daqui sim. Não foi de graça. Isso não é de graça. Não são de todos não, não são não, mas tem uns que se sentem os melhores mesmo. Às vezes, dentro da escola não fala, mas chega lá fora e fala mesmo. E, outras vezes, falam coisas, inventam coisas que não existem aqui na escola. Já houve casos de saber de professores que falavam que aqui a gente recebia mais, que aqui a gente recebia vale alimentação, que aqui não sei o quê. Mentira. (Profª Inha)

Esse trecho deixa claro que o grupo passa por uma crise identitária que interfere na autonomia profissional, porém, esse mesmo grupo passa por uma construção interessante de sua autonomia intelectual. O trabalho pedagógico foi estruturado a partir de uma concepção de educação e sociedade inovadora, isto é, o trabalho docente é realizado a partir de uma proposta de educação que foi construída pelos intelectuais da Universidade e implementada pelos professores, profissionais responsáveis por quem entende da ação prática.

Inicialmente, é verídica a concepção de que os intelectuais estruturaram o trabalho intelectual para que os práticos colocassem em ação, porém, essa concepção passa a ser revista quando os próprios práticos começam a se apropriar do próprio trabalho e avaliam que a proposta curricular vigente já não atende a necessidade da escola e iniciam a reformulação. Esse processo implica dois entendimentos que se completavam: a conquista de uma autonomia intelectual pelo grupo profissional e que essa autonomia pode provocar ou promover um isolamento da instituição e de seus profissionais.

Ao considerar sua história, foi uma escola que nasceu com uma proposta pedagógica inovadora, em que primeiro se organizou o projeto e só depois houve sua implantação. Normalmente, ocorre o inverso, isso já denota um diferencial tanto na organização administrativa quanto na organização dos professores. A partir do Projeto construído pelos intelectuais (UEFS), é autorizada a funcionar pela Diretoria Regional de Ensino (DIREC), órgão estadual. Nesse processo, o município de Feira de Santana envia professores, materiais didáticos e financeiros, merenda. Essa aparente confusão afeta diretamente a identidade da instituição e de seus profissionais.

Por estar localizada em um lugar que, institucionalmente, é considerado autônomo e academicamente reconhecido como o local da produção do conhecimento, compreende-se a necessidade da conquista da autonomia intelectual; entretanto, a responsabilidade pela Educação Básica é do município, e

para isso há toda uma organização de recursos para a escola através do Ministério da Educação.

Enfim, o lugar e a responsabilização legal pelo ensino oferecem elementos para promover uma autonomia à administração da escola, por outro lado o município reconhece que essa concepção vai de encontro aos padrões das demais escolas municipais. Quanto à Universidade, ainda de acordo com a escola, é um espaço para promover o nome na comunidade ao redor, quanto ao Departamento de Educação não posso analisar seu posicionamento até porque foge ao objeto dessa pesquisa.

Nessas condições específicas, atualmente, a escola encontra-se vivenciando um processo de isolamento que, segundo a administração, foi construído por eles mesmos ao longo dos anos. Por outro lado, apresenta práticas pedagógicas exitosas, conforme o resultado da avaliação nacional, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana obteve a melhor nota dentre as escolas públicas do município, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Conforme divulgado neste mês de setembro pelo Ministério da Educação (MEC), o CEB-Uefs alcançou 6,5 pontos, superando e antecipando a meta de seis pontos prevista para 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (SECOM/BA. 2014)

Todavia, o isolamento provoca uma pseudoautonomia profissional no sentido de que a escola, através de seu grupo profissional, terá sempre uma independência intelectual que não irá refletir na autonomia profissional, já que o grupo de professores estará dependente de políticas públicas para a Educação Básica e para a valorização dos professores.

Outro elemento é sobre o próprio processo de autonomia. Nas observações realizadas fica evidente que o grupo se orgulha de fazer um trabalho pedagógico inovador, ao mesmo tempo em que apresenta uma reflexão crítica do próprio trabalho, pontuando uma acomodação diante do trabalho pedagógico ao longo dos anos. De acordo com algumas professoras, especificamente as mais antigas na escola, a proposta pedagógica permaneceu a mesma ao longo dos anos independente da mudança de professores, ou seja, da saída e da chegada de professores e dos estudantes. As crianças mudaram e o que se apresenta são pais que se interessam que os filhos tenham uma educação de qualidade, mas não

contribuem muito para isso deixando tudo sob a responsabilidade da escola. E o currículo posto não se fazia apenas com a escola, necessitava de um apoio da família.

Esse processo reflexivo foi feito durante a análise da proposta curricular sobre a avaliação. Como a reflexão foi realizada através da metodologia de grupos de trabalho, esse buscou exemplos de escolas que mudaram sua proposta pedagógica, procurando outras formas de avaliação. À medida que apresentavam iam fazendo uma reflexão da própria experiência do CEB, que também se propunha a uma proposta de avaliação contínua e em processo.

As professoras mais experientes iniciaram uma reflexão do quanto havia mudado os procedimentos da escola em função da comunidade externa, dos pais. Principalmente, quanto à avaliação da aprendizagem, o trabalho pedagógico. Segundo elas, hoje, o trabalho pedagógico reflete as necessidades dos pais ou dos alunos, e em função disso houve uma diminuição da qualidade do trabalho. Nesse momento, a diretora pede que reflitam se o caminho era nivelar por baixo o trabalho pedagógico ou formar o aluno e os pais para uma concepção de ensino de qualidade? Foi a partir dessa questão que as professoras passaram a fazer uma autoavaliação do percurso trilhado. Falaram das demandas diárias que impediam de fazerem uma reflexão mais aprofundada do trabalho, da rotatividade dos professores na instituição que impedia de se ter um trabalho avaliativo diferenciado, fazendo com que a escola, em determinado momento, relativizasse certos procedimentos pedagógicos e isso durou até esse período. Tinha chegado o momento de fazerem uma revisão dos próprios princípios pedagógicos que direcionavam o trabalho da escola. Foi retomada a impressão que a escola tinha para a comunidade pedagógica: uma escola que tinha uma proposta pedagógica sistematizada, com referencial teórico definido em que os professores tinham “compromisso, responsabilidade e disposição para estudar”. Foi dito, inclusive, que o destaque desta escola para as demais do município era o comprometimento do papel assumido por cada um em seu processo formativo.

Essa observação evidencia que a formação, em algum momento, distanciou-se da proposta de trabalho que esses professores tanto se orgulham. Porém, o que mais chamou atenção foi o amadurecimento profissional quanto ao reconhecimento que precisavam rever o processo trilhado e retomar do ponto em que começaram a se distanciar do propósito da escola e do compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Está claro também uma necessidade de partilhar os saberes construídos ao longo do ano letivo com todo o grupo de profissionais e não trabalhar tanto por segmento como na organização oficial (geralmente as reuniões são separadas por segmentos: o de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). No ano de 2013 é que a organização foi diferente devido à reestruturação curricular. De

acordo com as professoras, seria importante mais momentos com o grupo todo reunido para que pudessem ter conhecimento de todo o trabalho desenvolvido pela escola.

Nesse processo de construção da autonomia intelectual, retomar a gênese de um trabalho que vinha sendo validado pela comunidade interna (profissionais e pais) e externa (comunidade acadêmica) indica que o grupo conquistou um alto grau de autonomia no domínio de competências e habilidades necessárias para desenvolver um trabalho socialmente reconhecido. No entanto, outras questões também precisam ser evidenciadas.

A mais importante delas é o sentimento de pertença a um grupo fortalecido e reconhecido como comprometido. Apesar de evidenciar, na terceira seção, um grupo fortalecido, mas com subgrupos que se apresentam resistentes a outros subgrupos, gerando uma disputa de poder que não chega a ser um poder para alcançar os cargos hierarquicamente superiores, mas para demonstrar quem conhece mais da proposta de trabalho e de quem melhor desempenha seu trabalho.

Contudo, quando se fala da conquista da autonomia profissional enquanto categoria, o grupo volta ao ponto inicial de lutas. É nesse sentido que Contreras (2002) afirma que o processo de autonomia por competência torna-se perigoso no sentido que o professor não participa das escolhas nem de políticas para melhorias das escolas e das políticas de formação, mas participa e acolhe as escolhas e determinações sobre o trabalho, normalmente de técnicos, professores pesquisadores e acadêmicos que “pensam” a educação, são esses chamados por Pacheco (2010, p. 117) de “constrangimentos estruturais”.

Em outra ótica, os professores sofrem constrangimentos também junto ao órgão que deveria defender a categoria, o sindicato.

Se nós tivéssemos um sindicato mais politizado, que tivesse esse trabalho mesmo de formação política com os professores, porque os professores não têm essa compreensão, por exemplo. É aquela coisa assim mesmo, só sala de aula. Todo ano faz greve, todo ano faz paralisação pra aumentar o salário e não é só isso. Não tem uma visão que vá para além disso. (Prof<sup>a</sup> Inha)

De acordo com a professora, o sindicato pensa os movimentos de luta e determina como os professores devem se portar diante deles. Não há uma formação política que faça com que a categoria se organize para lutar por melhorias profissionais através da legitimação da profissão.

Enfim, tem-se a clareza que a autonomia profissional é muito mais do que o desenvolvimento de um trabalho e de uma autonomia intelectual, mas que implica uma organização social. Conforme Sacristán

La autonomía se refiere a la capacidad de iniciativa, a la independencia de pensamiento, a la potestad de tomar decisiones por sí mismo. Un ser autónomo es el que goza de autonomía, el que no depende de nadie, el que puede y sabe desenvolverse por sí mismo, el que está capacitado para autogobernarse. (2000, p.11)

Portanto, é autônomo profissionalmente aquele que, além de não depender de nada e de ninguém para desenvolver sua atividade, deve ser reconhecido profissionalmente como o produtor de conhecimento e saberes. Quando se fala da conquista da autonomia profissional deve-se entendê-la em dois sentidos: o sentido pessoal como o profissional que conhece profundamente seu trabalho, que se apropria reflexivamente do mesmo e, dessa forma, produz saberes que incidiram em uma ampliação de conhecimento no campo conceitual; e o sentido de grupo já que ele se encontra em um processo de dependência de outros profissionais para desenvolver seu próprio trabalho. Nesse caso, é fundamental compreender a autonomia docente como

[...] la condición general de las personas que afecta a todas sus acciones y cabe hacerlo respecto de acciones específicas, como es el caso de la autonomía de los profesores en tanto que profesionales. En este segundo sentido, que no es del todo independiente del primero, la autonomía del profesorado es interpretada, generalmente, al modo como se entiende aplicada a las profesiones liberales. Éstas consisten en conjuntos de actividades que se regulan por reglas autónomas, apoyadas en unas normas éticas y de procedimiento práctico establecidas para la profesión, apoyadas en un saber especializado, que permiten e incluso estimulan el ejercicio de la práctica con diferentes grados de competencia y originalidad. (SACRISTÁN, 12)

Enfim, tratar de autonomia docente é muito mais complexo que podemos supor, pois envolve muitos aspectos estruturais da profissão que foge ao controle dos seus profissionais, estão muito mais ligados às questões sociais e econômicas que de concepção e ação, de saber e de fazer, está relacionada a uma concepção de poder. De poder político e econômico.

Outro ponto da cultura profissional dos professores do CEB é a convivência e os enfrentamentos com os constrangimentos vivenciados pelos sujeitos no decorrer do desenvolvimento de seu trabalho. Ao falar de constrangimentos, fala-se de todo o processo que implica no desenvolvimento da ação, isto é, que interfere diretamente

no fazer docente, já que essa interferência chega a ser naturalizada na área educacional. Há os constrangimentos que ocorrem externamente à escola que são representados pelas políticas públicas que chegam para serem implantadas nas escolas sem a anuência de seus profissionais; e os que acontecem internamente à instituição escolar, com os subgrupos, com os superiores hierárquicos.

De acordo com Caria (2007), o constrangimento é um processo que estará sempre presente nas profissões essencialmente interativas e que não têm um estatuto ético para esclarecer os diversos aspectos que as constituem. Podemos caracterizar, nesse contexto específico, dois exemplos de constrangimentos profissionais. O primeiro deles é o constrangimento realizado pelas instâncias superiores à escola e o constrangimento nas relações com os demais colegas de profissão, no caso os demais professores da rede municipal.

O constrangimento pelas instâncias superiores é o oferecimento de atividades pensadas e planejadas por técnicos que estão distante da proposta pedagógica da escola.

[...] nessa gestão não tem chegado muitas coisas assim, tipo “tem que aplicar em sala de aula”. Pelo menos eu tenho muita tranquilidade em dizer “olhe, disso eu não vou participar” como aconteceu na conferência do meio ambiente. Não que não seja importante, mas quando chegou a proposta para escola, estava em um momento que a gente não poderia parar o que estava fazendo para discutir. Até porque a gente já tinha, já estava desde o início do ano com propostas e com trabalhos voltados pro meio ambiente, então, não cabia naquele momento. [...] cheguei e disse “dessa vez e nesses moldes, não temos condições de participar”, pronto, tranquilo, não teve problema nenhum. A gente não pode pegar o pacote pronto e trabalhar. Parar tudo que a gente acredita, tudo que a gente faz, parou e agora vamos trabalhar esse projeto aqui porque a Secretaria mandou. Se a escola tem uma proposta de trabalho, ela tem que seguir a proposta de trabalho dela. O que vier além é para somar e não para atrapalhar o que vinha sendo feito. Eu penso muito nisso [...] e não tenho problema nenhum de dizer “dessa vez a gente não vai participar, isso a gente não concorda, não dá para fazer”. Outra situação. O município comprou em uma concessão de uma empresa do Paraná e eles forneciam livros didáticos para as turmas de educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental. Só que o conteúdo trabalhado ali em alguns momentos não apresentava desafio para os meninos, em outros momentos não tinha nada a ver com a proposta de trabalho da escola, com os projetos da escola. Quando a gente foi perguntar se era obrigado usar o livro, “É sim. É obrigatório. Todo mundo tem que trabalhar com esse livro”. Foi a resposta. Não trabalhamos. Eu recebi várias ligações do secretário para saber por que não íamos trabalhar. (Profª Beija-Flor)

E ainda:

Existe a concepção dos demais professores da rede municipal que nós, professores do CEB, somos tratados de forma diferente pela administração pública. O que não é verdade. [...] Um exemplo, ao participar de um curso



oferecido pela Secretaria de Educação, que tem momentos de discussão em que você fala da sua experiência. Todas as vezes que as professoras iam se colocar, as demais não deixavam nem elas terminarem de falar porque era daqui. “Você é do CEB. Você não pode falar não porque na sua escola tem isso, tem isso, tem isso, tem isso, tem isso, tem isso”, “Você é do CEB. Você já sabe isso e isso e isso e isso”, “Você tem coordenadora”. Então, estava uma situação impraticável, não poder ir para os cursos do município. Eu mesma fui pra alguns e eu me senti péssima. Você não pode se colocar, se você fala do trabalho, falam “isso acontece na sua escola porque é o CEB”. Mesmo a gente falando das dificuldades que a gente enfrenta aqui. [...] E isso se dá muito por conta, e eu acredito que tem melhorado muito, mas se dava também por conta da postura de algumas professoras que participavam desses momentos. Tinha professoras aqui dentro e tem professoras aqui que acham mesmo que são diferentes no nível de conhecimento, que já estudaram mais e, às vezes, se colocavam dessa forma. Acontecia muito isso. (Profª Inha).

Esses constrangimentos sofridos pelo grupo de professores do CEB/UEFS proporcionam que eles se concentrem cada vez mais no seu grupo profissional e resista em compartilhar experiências que, diante da realidade das demais escolas, evidenciam alguns aspectos da profissão, a exemplo do fortalecimento e sustentação dos saberes construídos na ação dos sujeitos, de uma autonomia teórica e conceitual que é partilhada pelo próprio grupo e respeitada por aqueles que pensam a educação no próprio município.

Tudo isso pode causar uma sensação de impotência que, devido à desorganização de seus próprios grupos profissionais, ainda permanecem distantes da grande maioria das escolas e dos professores. Esse é mais um elemento que propicia o isolamento dos profissionais em seu próprio grupo que se fortalece, se organiza e fica cada vez mais isolado. Para romper esse processo seria necessário retomar as relações que foram estremecidas com os demais professores da rede, compartilhar práticas e experiências, divulgando os obstáculos vivenciados no cotidiano.

Outro tipo de constrangimento que acompanha a vivência desses grupos profissionais é entre os próprios pares. Na organização de subgrupos dentro da instituição acontece, geralmente, entre os próprios pares em suas relações interativas ou entre os professores mais experientes e os iniciantes na profissão. Como pontuado na seção de análise do grupo profissional de professores, é evidente que dois subgrupos, organizados a partir de seus interesses ou empatia pessoais, vivenciam processos, por vezes, conflituosos em busca de um poder perito. Isso provoca alguns constrangimentos dentro do próprio grupo.

O que me incomoda é que fica parecendo que são dois grupos com objetivos diferentes, com demandas diferentes, com orientações diferentes, [...] eu sinto que alguns professores fazem de forma proposital, de forma já para causar o desconforto entre o grupo da administração as comparações. Há certo tipo de comparação que, às vezes, não é feita concretamente de falar “ah fulano de tal é assim”, mas você percebe nas falas, nos corredores, na brincadeira, na conversa que você acha que não tem muito sentido, muita profundidade, mas tem. As comparações entre as pessoas que estão na administração, entre a organização do trabalho nos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso pra mim é extremamente desconfortável. (Profª Inha)

A fala dessa professora explica alguns comportamentos na sala dos professores, outro espaço de observação, e algumas posturas de professores durante as reuniões. O primeiro deles, é que os professores se organizavam no momento das reuniões a partir de uma lógica pautada na empatia pessoal muito mais do que dos segmentos de ensino. Essa organização era caracterizada como os professores mais experientes e os iniciantes, além dos professores desses dois segmentos no grupo PR<sub>1</sub> e PR<sub>2</sub> em polos opostos separados por professores de N.

Durante as reuniões havia uma demonstração de falta de interesse de PR<sub>1</sub> no que estava sendo discutido. A sensação que me passavam era que não estavam dispostas a saírem de sua zona de conforto, no entanto, quando alguém pontuava algo que fizesse relação direta ou indireta com o seu trabalho, acionava os saberes acumulados em anos de experiência profissional para evidenciar o conhecimento que possuía.

Esses momentos refletiam uma sintonia entre os membros do subgrupo que demonstravam conhecimento e saberes articulados com as ações desenvolvidas. Esse tipo de constrangimento é representado por pequenas coisas: uma palavra, uma frase ou postura que pode ser imperceptível para os menos atentos, mas evidente para aqueles que são diretamente alvos desse tratamento. O que observei também é que são comportamentos que parece não ser conscientes, simplesmente vão acontecendo.

Nos momentos que estava na Sala dos Professores em observação, poucos professores estiveram ali, porém, observei um sentimento de parceria entre algumas professoras iniciantes e as mais experientes. Outro fator, é que os iniciantes não argumentam com os mais experientes mesmo que tenha razão e o contexto aponte elementos que fortaleça sua opinião. Em uma das entrevistas, uma professora falou a respeito disso: “Eu falei com a minha parceira que a atividade não ia dar certo,

mas ela (mais experiente) afirmava que daria. Ela colocou e a atividade realmente não deu certo.” (Profª Bi) Ao questionar por que ela achava que não daria certo, ela me deu uma explicação teórica e prática dos elementos que impediriam o êxito da atividade.

Nesse sentido e diante da organização dos professores, é evidente que esse processo nasce na organização social do trabalho da escola e é nesse espaço que ele deve ser revelado. Evidencia-se que pedagogicamente não vem interferindo negativamente no desenvolvimento do trabalho das professoras, mas interfere na construção dos processos da profissionalização da docência, dos professores enquanto grupo social de trabalho.

Ao final desta seção, pontuo a importância de compreender a cultura das professoras do Centro de Educação Básica da UEFS para a própria formação de professores e os projetos dos cursos de licenciaturas. Uma escola que nasce a partir de um projeto organizado tem uma possibilidade maior de sucesso de seu trabalho, porém são necessários profissionais que acreditem na proposta e assumam a aprendizagem como um compromisso social, que, enquanto profissionais, assumam com responsabilidade seu papel.

O desenho realizado propôs mostrar que a cultura profissional dos professores tem uma importância singular na compreensão do trabalho docente, além de ser um elemento que não pode ser descartado quando queremos refletir sobre a educação, seus sucessos e seus obstáculos. O que está aqui apresentado é caracterizado apenas como meia verdade. É o olhar de uma pesquisadora que já esteve no lado oposto, no lado do professor, portanto, pesquisador-professor, e se imbuí do desejo de contribuir com a compreensão do espaço, do lugar e dos sujeitos que têm o poder de mudar a educação do nosso país.

#### 5.4 A SENSIBILIDADE E A BELEZA DO TAPETE: SOMOS O QUE NOS PROPOMOS

A cultura profissional possibilita a compreensão do professor não apenas na dimensão humana, mas em uma perspectiva social, cognitiva e relacional. Para além do desenvolvimento do trabalho docente, enquanto integrante de um grupo profissional, ele vivencia situações de conflitos e ajudas para o desenvolvimento do seu trabalho que repercute diretamente na sua ação e na aprendizagem dos seus alunos.

Compreender esse processo permite que se tenha outro olhar para a escola e seus profissionais, assim como para os futuros professores em formação e iniciantes na profissão. Partindo do entendimento que a cultura profissional é um processo que se apresenta nas relações entre os sujeitos que formam um grupo profissional de determinada instituição e que são processos já naturalizados na própria vivência social, não é algo se apresenta de imediato.

Baseado no conceito antropológico, a cultura foi aqui compreendida como uma construção social e histórica, uma atividade da prática social e uma reflexividade expressa nos usos dos saberes em situações de interação (CARIA, 2008). Dessa forma, a cultura profissional não está visível para aqueles que estão imersos no processo.

Com o objetivo de identificar a cultura profissional dos professores da Escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, CEB/UEFS, a partir de sua organização enquanto grupo social, fiz uma pesquisa etnográfica com análise de dados baseada na Teoria Fundamentada em Dados. Para conhecer uma cultura de um grupo profissional foi necessária uma observação intensa e criteriosa sobre o contexto de trabalho e as ações dos profissionais a partir das interações sociais em momentos de socialização profissional; além da realização de uma atividade com o objetivo de compreender o que os professores pensam sobre a profissão e entrevistas com os professores. Foram realizados dois tipos de entrevistas: a semiestruturada e a narrativa, que foram utilizadas a depender da expansividade de cada sujeito.

A partir dos instrumentos ficou claro que a socialização institui a forma como o conhecimento profissional foi apreendido nos diferentes subgrupos profissionais de uma mesma instituição. Portanto, não pode ser compreendida distante da instituição com todas as demandas diárias ali representadas e a relação entre os seus profissionais.

Os elementos da cultura profissional pontuados pelo Grupo de Pesquisa ASPTI são: o papel institucional e a posição social ocupados, a identidade profissional e a atividade sociocognitiva em contextos de trabalho (CARIA, 2007). Tudo isso significa que para compreender a cultura profissional de um determinado grupo deve-se ter um olhar para a organização social da instituição e o desempenho do seu papel social, de seus profissionais apresentarem uma relação identitária com a instituição e enquanto categoria social de trabalho, além de um profundo

conhecimento teórico que dará sustentabilidade as suas atividades em contexto de trabalho.

Por estar localizado em um espaço acadêmico, o CEB/UEFS apresenta alguns elementos interessantes e, por vezes, contraditórios. Há uma clareza dos professores do papel social que a escola representa para a comunidade externa ao campus universitário e, por isso, há uma intensa procura por vagas. Outro ponto interessante é que não há dúvidas quanto ao papel social assumidos por seus professores. Pode-se afirmar que há um processo identitário solidamente construído por seus professores enquanto categoria profissional. Porém, falta uma vinculação identitária com a instituição mantenedora, isto é, há uma indefinição sobre a instituição responsável pela escola, se é a universidade ou o município de Feira de Santana.

Outro elemento evidenciado foi uma autonomia com relação ao trabalho pedagógico realizado. As decisões são tomadas em conjunto com todos os professores, o que demonstra um amadurecimento profissional da instituição quanto às garantias de aprendizagem e resultados apresentados. Para isso, há uma preocupação com a formação de professores e isso se torna um processo importante devido à alta rotatividade de profissionais que não se adaptam à proposta pedagógica da instituição, e como são vinculados ao município solicitam a remoção para outra escola. Essa autonomia voltada para o controle do trabalho tem provocado o isolamento da escola e seus profissionais.

Esse isolamento é provocado pelos constrangimentos que a escola e seus profissionais passam em diversas situações. Todavia, duas se destacam: um constrangimento institucional, que interfere diretamente na organização da escola, os constrangimentos entre os colegas de profissão fora da escola e os constrangimentos impostos pelos próprios professores aos colegas que trabalham na mesma instituição, geralmente os mais experientes impõe aos iniciantes, ou um subgrupo impõe a membros de outros subgrupos.

Importante também é a própria relação entre os colegas do grupo institucional. Em sua organização são divididos em subgrupos que na disputa de poder apresentam um processo de resistência. Esse poder não é direcionado para assumir cargos hierarquicamente superiores aos professores, mas um poder perito, um poder guiado para o reconhecimento de um *status* profissional diferenciado, de domínio de um conhecimento. Isso coloca as professoras do Centro de Educação

Básica da UEFS em um *status* superior aos demais professores da rede municipal. Aspecto autorreferenciado por eles mesmos quando afirmam “aqui nós estudamos e não ganhamos a mais por isso” (Prof<sup>a</sup> Marys).

Por outro lado, apresentam um orgulho em compreender o próprio trabalho ao mesmo tempo em que apresentam uma crítica à própria ação. Essa compreensão demonstra um domínio do conhecimento teórico do trabalho docente e sua transposição para a ação prática, uma reflexão sobre a própria ação. No entanto, não evidencia uma construção de saberes profissionais necessários para o desenvolvimento autônomo da atividade prática em contexto de trabalho, considerando a prática a partir da concepção de que os objetos de conhecimento são construídos contextualmente (BOURDIEU, 2009).

Para os professores, a prática sintetiza o fazer, mas não se reconstitui esses fazeres a partir de uma ressignificação do próprio conhecimento. Um exemplo é a falta de material registrado sobre as experiências que estão dando certo ao longo do trabalho pedagógico desenvolvido ou reflexões que tenham o conhecimento teórico como elemento de análise.

Enfim, pode-se sintetizar a cultura profissional do grupo profissional do CEB/UEFS, como estruturada com base em um poder perito. Esse poder direciona várias ações dentro do grupo e nas interações. Uma delas e talvez a principal seja agregar membros para se fortalecer durante as discussões teóricas; a estruturação do saber muito orientada pelo fazer.

Ao finalizar esse “tapete”, reflito se ele pode nos representar enquanto professores da Educação Básica e vejo o quanto a formação de profissionais para a Educação é complexa e subjetiva. Primeiro, a cultura profissional desses professores do CEB/UEFS não pode ser generalizada para outros espaços, pois o estudo da cultura deve ser contextualizado. Contudo, apresenta elementos necessários para a compreensão da profissão à frente de outras escolas municipais de Feira de Santana. “Somos o que nos propomos” é tentativa de afirmar que o sujeito tem uma capacidade sociocognitiva importante que precisa ser melhor explorada nos cursos de formação.

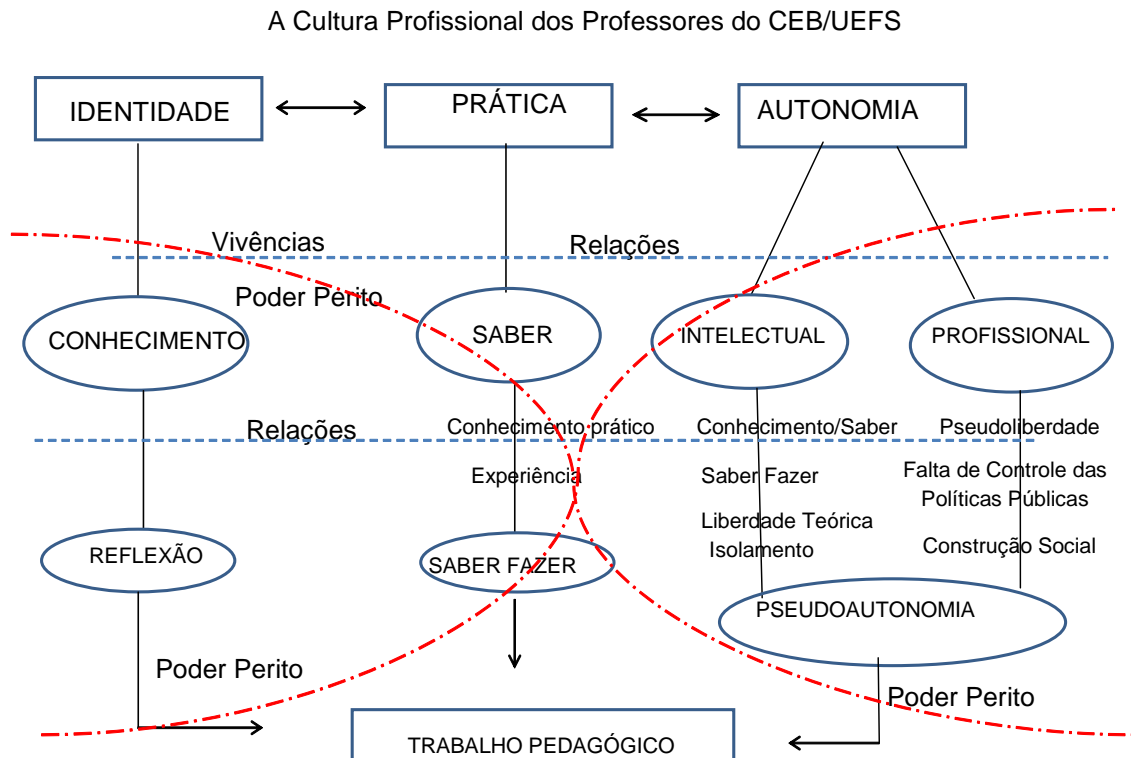
Alguns critérios que levaram ao êxito do trabalho pedagógico precisam ser pontuados. O fato de a escola ter sido implantada depois de um projeto teoricamente bem estruturado que delimitava a proposta pedagógica e suas concepções, possibilitou a compreensão do caminho percorrido e se um sujeito ou um grupo

propõe e os demais assumem potencializa-se ações e, conseqüentemente, seus resultados.

A partir das considerações e argumentos usados ao longo dessa seção, apresento uma síntese desta com o objetivo de evidenciar os conceitos discutidos, as relações entre eles e como se apresentam no grupo. Mais uma vez, afirmo que a proposta não foi apresentar uma verdade enquanto pesquisadora, mas apresentar uma verdade conhecida a partir dos olhos de outrem. Esse olhar mais a construção teórica definida possibilitou uma análise que pudesse auxiliar na compreensão da profissão docente, enfatizando a construção da docência como uma atividade imprescindível para a construção de uma identidade.

Essa construção identitária parte das relações entre sujeitos e colegas de profissão que, como toda relação, existe um poder que a retrata e que nem sempre é evidenciado ou reconhecido pelos demais. Enfim, o diagrama a seguir reflete as relações no contexto do Centro de Educação Básica da UEFS – CEB/UEFS na construção de um trabalho pedagógico com características inovadoras que implica em um elo de sustentação da organização desses profissionais nessa instituição. Independente de concepções pessoais e profissionais, esses professores se unem pela crença na sua proposta pedagógica. É ela o fio que define as relações, o trabalho, as identidades, em suma, a cultura profissional dos professores.

Diagrama 2: As epistemologias da Cultura Profissional Docente



É com esta representação que concluo parcialmente essa pesquisa. Parcialmente, porque, como uma etnógrafa, preciso refletir em como esse processo me possibilitou ampliar a minha concepção de pesquisa e de compreensão do trabalho e do sujeito professor. Esse processo será descrito no que chamo de reflexões finais acerca da cultura profissional dos professores e seu reflexo na minha formação enquanto pesquisadora-professora.

Finalizo pontuando que a verdade é incompletável, já que não se deixa ver completamente, ou melhor, a miopia humana que não permite vê-la de forma completa, a descaracterizaria. Portanto, essa é a minha meia verdade.

*Era dividida em duas metades  
diferentes uma da outra.  
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada uma optou conforme  
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.  
(DRUMMOND, 2014)*



## 6 REFLEXÕES FINAIS: MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS, UM NOVO CICLO FORMATIVO

*Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara.*

*E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.*

(MARINA COLASANTI, 1999)

E com a tranquilidade que lhe era peculiar, a moça assumiu o controle de seu destino. A fascinante representação da construção do tapete e a relação com a própria vida faz com que esse conto seja sempre atual. A moça tecelã tem um significado especial para mim. A sensibilidade com que escolhe fios e cores, a delicadeza em deslizá-los pelo tear e ir recriando o dia, a noite, a própria vida, me inspiram.

Uma inspiração representada pela serenidade de assumir o controle da sua vida e deixar para trás aquilo que impede de ver a beleza que o mundo pode oferecer. Foi o exemplo de delicadeza e serenidade deste ser imaginário que procurei seguir ao decidir fazer o meu caminho. Nem sempre tranquilo, por vezes com muitas curvas, mas na certeza que estava em minhas mãos seguir em frente ou parar sob a sombra de uma árvore e contemplar a vida.

E ao retomar o início desse trabalho compreendo o quanto foi importante cada passo, cada obstáculo, cada angústia, pois é impossível não se envolver, não se implicar com uma realidade que não depende de nós, sujeitos do cotidiano, para ser mudada, como é a escola. Ao retornar ao espaço empírico em que um dia já trabalhei em outra condição profissional, compreendi que apesar das mudanças contextuais, aquele espaço educativo continuava com as mesmas perspectivas de trabalho. Por um lado, demonstrou que toda a construção pedagógica pensada e estruturada pode dar certo. Por outro, fica o questionamento quanto aos interesses e necessidades das crianças que já não são as mesmas de ontem, nem tem as mesmas condições sociais como aquelas de antes e que hoje ocupam outro *status* social, o de profissionais.

Enfim, o caminho para chegar até aqui teve naquela escola um espaço significativo de aprendizagem profissional. Retornar me deu a certeza que é a escola e seus profissionais que deram sentido a tudo que busquei compreender nesse

processo investigativo. Trazer elementos para ajudar a formar professores para uma escola mais igualitária e humana é sempre o que me faz seguir em frente.

Com esta pesquisa não foi diferente. Percorri um duplo caminho de aprendizagem: primeiro, na aprendizagem enquanto pesquisadora: aprendi a olhar o mundo a partir de outros olhos. Olhos não tão experientes, mas cheios de desejos de compreender a profissão, olhos cansados de enxergar a mesma realidade, mas sem perspectivas de mudança, olhos que apesar do tempo ainda brilham em permanecer na profissão.

Segundo, diz respeito à necessidade de me distanciar das teorias e construir uma que atendesse a amplitude da pesquisa e do objeto e, ao mesmo tempo, de seu recorte. A Etnografia e a Teoria Fundamentada em Dados me ensinaram que não é a teoria que deve nos ajudar a enxergar o mundo, ao contrário, o mundo é que deve nos inspirar a encontrar uma teoria ou teorias que dê elementos para vê-lo em toda a sua conjuntura contextual.

Com esse princípio, compreendi que o mundo não se deixa amarrar em teorias, ele é grande, múltiplo e dinâmico demais para isso. Assim, como são grandes e complexos os sujeitos que fizeram dessa pesquisa um aprendizado para a vida. A maior dificuldade nessa construção teórica foi tentar objetivar tamanha subjetividade representada por cada um deles: suas histórias de vida, de formação, de inserção na docência, de desejar ser uma professora melhor do que suas próprias professoras.

É por isso que nessas reflexões finais eu complemento a primeira seção, o meu memorial. A abordagem metodológica escolhida aponta para a necessidade de registro do nosso percurso de pesquisador na compreensão do objeto e da apropriação da metodologia. E ao retomar o meu memorial percebi que havia um eixo estruturante que representou meu desejo naquele momento e que não me distanciei: o desejo em estudar a cultura profissional dos professores era entender como eles pensam e estruturam o próprio trabalho e suas relações. De posse desse conhecimento se pode compreender a ação docente a partir das interações entre os profissionais da própria instituição. Isso ajuda a identificar por que os conhecimentos produzidos nas universidades não chegam às escolas.

Nesse sentido, percebi que as relações na escola concreta estão definidas a partir da conquista de um *status* social, determinado por um poder em que sua base é o conhecimento. Não um poder institucional ou um poder em ocupar espaços

diferenciados dentro da escola, mas em ser reconhecido por ter controle sob o próprio trabalho, por compreendê-lo e apreendê-lo, por sua competência profissional. Esse destaque normalmente é feito entre os pares, pois não percebi uma autonomia intelectual para a construção de saberes docentes a partir de um trabalho construído. Mas a construção de uma autonomia intelectual que implicou na liberdade em desenvolver o próprio trabalho.

Outro ponto é que sempre defendi que, quando o professor se apropria da autonomia intelectual, ele tem condições de fazer a diferença no seu trabalho. Por outro lado, através dessa pesquisa percebi que o professor não conquistará plenamente sua autonomia profissional, pois será sempre um agente controlado por outros mecanismos que não do conhecimento do trabalho, mas de políticas institucionais implantadas independentes do seu conhecimento e/ou controle, da dependência de seus pares enquanto categoria profissional, de um sindicato que prime pelas conquistas profissionais e não apenas por reajuste salarial, de um código de ética que delimite e acompanhe as ações dos próprios profissionais. Portanto, a autonomia profissional do professor sempre será controlada, se a compreendermos como a liberdade que o sujeito tem de desenvolver seu trabalho sem depender dos outros. Esse processo se torna impossível na escola devido às suas amarras institucionais.

Enfim, conhecer a cultura profissional desse grupo de professores possibilitou a compreensão de que saber, poder, identidade e autonomia não são elementos facilmente conquistáveis no desenvolvimento do trabalho docente. É necessário muito mais do que um projeto pedagógico para que um grupo profissional possa se apropriar, é preciso um projeto de formação que articule as demandas diárias do trabalho com as discussões sobre a profissão e suas demandas sociais e políticas.

Enquanto formadora, ao olhar para os cursos de formação de professores, percebo o quanto estamos distantes das suas reais necessidades formativas. Diante da nossa própria limitação, não conseguimos perceber o todo e fatiamos o profissional em partes a serem preenchidas: formar para a pesquisa, para a docência, formação política. Enfim, as necessidades são inúmeras e, na tentativa de dar elementos para atender a todas, não conseguimos dar conta de nenhuma delas, pois enquanto formadores não agimos sozinhos.

Essas demandas profissionais dependem de um conjunto de profissionais em que cada um tem um projeto de estudo e de trabalho que não explicita para os

demais. E no projeto de formação ninguém participa enquanto formador independente, pois há elementos estruturantes que determinam o processo formativo e o papel de cada um; mas isso seria uma nova pesquisa: a cultura profissional dos formadores de professores.

Essa experiência formativa reflete um novo ciclo formativo. Um ciclo que retrata uma necessidade de compreender outros elementos da formação de professores e do próprio trabalho docente partindo do local, de onde ele acontece de fato. A TFD me ensinou que o contexto, o lugar ultrapassa teorias. E foi nessa compreensão que a análise do grupo se tornou o aspecto que ampliou meu olhar acerca da profissão e do meu próprio lugar na formação de professores.

#### 6.1 UM ETNOMÉTODO CONSTRUÍDO: O CAMINHO PERCORRIDO PARA COMPREENSÃO DO GRUPO PROFISSIONAL

A compreensão que nesse processo de investigação houve uma transformação pessoal e profissional, é fato. Todavia, o entendimento de que o caminho que foi trilhado trouxe uma nova compreensão da pesquisa e da própria formação de professores foi o grande salto na minha formação profissional conseguida através do percurso metodológico escolhido. A etnografia é uma metodologia de pesquisa que dá liberdade ao pesquisador para criar seus próprios métodos de análise através de uma vivência intensa no campo empírico. Essa vivência possibilitou a identificação e compreensão de aspectos e processos que passam despercebidos para aqueles que estão imersos no cotidiano. São os achados da pesquisa.

Esses achados têm os mais diversos e variados elementos que surgem nas relações entre os sujeitos: um olhar, um sorriso, uma troca de olhares, o incômodo em determinados momentos, a exaltação em uma discussão teórica, enfim, são vários os mecanismos utilizados pelos sujeitos para delimitar um espaço. E a dinamicidade das interações nos coloca em uma situação de incerteza frente a um determinado comportamento, surgindo a necessidade de confirmá-lo em outros momentos. E o mais angustiante é que, no tempo que permanecemos em campo, não surge outra oportunidade e, como não podemos confirmá-lo, não podemos fazer referência a ele. Isso provoca uma sensação de euforia com o achado e o mesmo tempo de ansiedade em encontrá-lo novamente.

Essa foi a maior dificuldade na construção da minha análise. Entrar em campo com objetivos definidos, mas sem lhes dar tanta importância já que é o campo que vai mostrar como o objeto se apresenta e quais relações que são instituídas pelos sujeitos, possibilitou que estivesse muito mais aberta para a compreensão desse grupo, favorecendo o entendimento de detalhes importantes na sua organização.

Durante a primeira etapa da pesquisa, cerca de três semanas, percebi que meus objetivos iniciais pareceram desaparecer diante de tudo que o campo me apresentava. Muitas questões inesperadas surgiram, e o que esperava encontrar facilmente estava obscuro ou se apresentava em outra dimensão. E diante desse novo contexto, com os elementos que surgiam, como fazer o tratamento dos dados? E foi a partir desse questionamento que percebi que os dados teriam maior significado se retratassem aquele grupo e suas relações.

E passei a analisá-lo, em um exame demorado, para que não deixasse de pontuar questões importantes ao mesmo tempo em que precisava confirmar certos comportamentos. Como critério, anotava o comportamento ou o elemento que me chamava a atenção e observava se aparecia outras vezes no mesmo contexto, em outro contexto ou se foi algo pontual. Nessa observação, percebi que o grupo se organizava sempre da mesma forma: as mesmas pessoas sentavam próximas e sempre nos mesmos lugares, parecia que havia lugares determinados, com exceção de algumas professoras que transitavam por diversos lugares. Esse foi o primeiro aspecto que chamou minha atenção.

A partir dele outros apareceram. E, de imediato, percebi que o grupo se dividia em dois grandes subgrupos, que pareciam discordar quanto a alguns encaminhamentos pedagógicos que retratavam concepções teóricas diferentes, mas não divergentes; em outros momentos percebi que não havia total interação entre todos os membros dos subgrupos como havia imaginado. Havia um distanciamento entre alguns membros do mesmo grupo que a outros olhos poderia retratar falta de afinidade, aspecto normal na relação em grupo. No entanto, com o passar do tempo fui observando uma reincidência de comportamentos que evidenciavam dois subgrupos que denominei de Grupo Participativo Resistente 1 e 2 (PR<sub>1</sub> e PR<sub>2</sub>).

Com o tempo, percebi que esses subgrupos não eram os únicos, eles se dividiam. O mais fácil de destacar foi o Grupo do Poder Hierárquico (PH), que são aqueles sujeitos que ocupam um cargo com o poder relacionado à organização da

instituição composto pela Direção Administrativa e pela Coordenação Pedagógica. Inicialmente, o grupo foi dividido em três subgrupos, porém, mesmo nesse grupo, havia um destaque. Um de seus membros se distanciava dessa hierarquia enquanto outros membros que ainda não poderia ser classificado em nenhum dos grupos já constituídos se destacavam como muito próximo dessa hierarquia, devido a um conhecimento social e contextualmente reconhecido, era o Grupo Poder do Conhecimento (PC). Esse foi o primeiro que chamou a minha atenção para o poder perito.

Paralelo a esses subgrupos, comecei a observar que alguns sujeitos ali colocados tinham características que fugiam da análise feita, e fui reorganizando na tentativa de compreensão dessas relações. E assim foram caracterizados dois outros subgrupos, o Grupo Participativo (P) e o Grupo Neutro (N). Após essa organização, passei para a segunda etapa: a de confirmação da análise do grupo e suas relações.

Foi nesse refazer constante que fui percebendo algo mais que uma relação entre pessoas ou profissionais, havia uma necessidade de ser reconhecido como detentor de um saber que representava um poder diante do fazer pedagógico, não era só um fazer baseado na experiência, mas a necessidade de reconhecimento do saber-fazer diante dos outros membros que poderia ser do próprio subgrupo ou de subgrupo diferentes. Era o poder do conhecimento articulado com o poder da experiência mais a relação de reconhecimento desse poder, denominado perito, frente aos demais que resultavam em uma satisfação na realização de um trabalho que apresentava resultados.

A partir dessa caracterização pude perceber como as relações eram instituídas. Enquanto grupo demonstrava uma coerência quanto à concepção que fundamentava a proposta pedagógica da escola, validando-a e defendendo sua importância na rede municipal; tinha orgulho em trabalhar naquele local. Porém, quando as discussões estavam centradas no trabalho desenvolvido ou propostas a serem implementadas havia certa divergência entre alguns membros dos subgrupos quanto a procedimentos e posturas. Essa divergência não era declarada, era algo que estava subentendido nas falas e posturas. Algumas vezes o subgrupo do PH tomava a palavra para articular essas falas e outras vezes dava continuidade às discussões.

Outro subgrupo que participava bastante, independente de subgrupos, era o Participativo, que não demonstrava perceber nada além de desejo de participar para aprender, e nesse movimento não tinha receio de discutir, emitir opiniões ou sugestões. Um grupo que tinha como preocupação central aprender a trabalhar naquela concepção pedagógica.

Identificar e compreender essas relações entre os sujeitos foi um processo muito demorado e atencioso para que não emitisse opiniões, mas que percebesse essas nuances de comportamentos que o definia. Foi a partir dessa análise que os elementos da cultura profissional começaram a surgir.

O interessante é que, independente da organização do grupo e de suas relações, os professores que compõem o quadro profissional do Centro de Educação Básica do CEB/UEFS apresentam um compromisso com seu trabalho. É um conjunto de pessoas que partilham da mesma concepção pedagógica, apesar de, em alguns momentos, apresentarem divergências teóricas. A coordenação representa um elo entre os professores e a concepção pedagógica da escola, fazendo a sistematização do trabalho, é ela que sustenta o trabalho realizado pela escola durante as constantes chegadas e saídas dos professores. É um setor fundamental nessa estruturação.

Enfim, analisar esse grupo profissional e as relações que estabelecem inter e intragrupo implicou na construção de conceitos, colocando à parte toda e qualquer forma de julgamento daqueles sujeitos e suas ações. O único interesse foi compreender as relações presentes e como tudo isso implicava no desenvolvimento profissional do grupo. Essa forma de análise teve como objetivo primeiro compreender a cultura do grupo e como ela impacta no trabalho pedagógico.

Ficou evidente que, independente das relações instituídas, o compromisso com a aprendizagem é o principal objetivo do grupo. E isso é colocado acima de qualquer divergência. Agora compreendo o porquê da preocupação das professoras na primeira reunião – se ficaria muito tempo na escola ou se ia para a sala de aula fazer observações. Hoje, compreendo que essa preocupação vinda de algumas delas talvez não fosse uma resistência, mas uma preocupação com a aprendizagem das crianças, pois se sabe que um “estrangeiro” na classe atrapalha a organização do professor e das próprias crianças, por mais que o observador busque a invisibilidade, são curiosas e se dispersam facilmente.

Outro ponto muito importante e significativo foram os constrangimentos que esses professores sofreram por desempenhar um papel profissional que deveria ser referência para os demais, no sentido de processo de luta enquanto categoria que busca melhores condições de trabalho. As vantagens organizacionais conquistadas por essa escola (as quais a diferencia das demais escolas municipais) deveriam implicar em uma bandeira de luta frente às dificuldades apresentadas pelas demais escolas geridas pelo próprio município.

A situação vivenciada representa exatamente o contrário, o que pode ser percebido através dos constrangimentos relatados entre os próprios colegas de classe profissional. Além desses constrangimentos que acontecem fora da escola, parece não haver um reconhecimento da importância do trabalho pedagógico realizado uma vez que o esforço de um trabalho pedagógico é visto unicamente porque a escola tem vantagens que as demais não têm. No entanto, foi constatado, através dessa pesquisa, que se não houver uma compreensão da proposta pedagógica ou do por que de dois professores responsáveis por uma classe, o trabalho talvez não viesse dando certo.

Nessa perspectiva, acredito que cabe uma análise da gestão pedagógica da Secretaria de Educação do Município quanto aos resultados, que devem ser olhados de forma qualitativa. Em outras palavras, devem ser analisados os processos realizados pela instituição escolar, ou seja, pelo CEB/UEFS, para a compreensão do por que das avaliações positivas pelas instituições responsáveis e o percurso trilhado para que o trabalho pedagógico desse certo. O resultado disso seria a criação e estruturação de propostas de reorganização das estruturas pedagógicas das escolas municipais para que todas atingissem o mesmo fim: a melhoria da qualidade da Educação Básica do município.

Esse foi o meu *etnométodo* (MACEDO, 2006) para a compreensão daquele contexto, que, apesar de conhecido, tornou-se único porque são únicos e especiais àqueles sujeitos.

## 6.2 UM CAPÍTULO SE FECHA, UM NOVO CICLO COMEÇA

Ao concluir essa pesquisa, muitas questões começam a surgir quanto ao ciclo que se fecha e outro que desponta tal qual o sol em uma manhã de inverno: ainda calmo e fraquinho. O que esse ciclo vindouro representa? Antes de qualquer outra



reflexão, pontuo o quanto esse objeto mexeu com as minhas concepções e convicções sobre a formação de professores e enquanto profissional da educação.

Ainda acredito que a educação é o caminho para uma sociedade mais justa. Especialmente a educação de crianças e jovens que chegam às escolas imbuídos do desejo de ver coisas novas, de querer o novo, procuram uma perspectiva de vida muito diferente da que vivencia diariamente. Foi essa minha busca enquanto uma jovem estudante que me fez chegar onde hoje me encontro profissionalmente.

Contudo, para atender às expectativas dessas crianças e jovens, é necessário professores preparados para esse novo público que vive em um contexto social com muitos atrativos que, infelizmente, a escola não tem. E esses professores devem ser muito bem formados, portanto, a formação de professores é o caminho para atender esses desafios.

No entanto, nos cursos de licenciaturas os formadores de professores também precisam compreender que os sujeitos em formação atuarão no contexto muito diferente do dele, necessitando de outras compreensões para oferecer uma formação de qualidade e despertar nos futuros profissionais o desejo de **ser** professor, e um professor que acredite que pode fazer a diferença. Para isso, a compreensão de que cada escola tem uma cultura profissional diferenciada implica a compreensão de que a formação não deve ser homogeneizadora já que não existe uma única cultura profissional.

Essa pesquisa me conscientizou que o trabalho do formador deve primar por uma dialética porque a realidade não é linear. Compreendi que ao falar de cultura profissional, poderia tratar em duas dimensões diferentes: uma dimensão mais ampla, em uma compreensão sociológica e falar da categoria profissional, ou numa dimensão mais restrita ao compreender a cultura profissional a partir das ações dos próprios professores no desenvolvimento de suas ações, como foi feito nessa pesquisa.

Ao fazer essa escolha, compreendi que cada instituição escolar tem um grupo de professores que pensa e desenvolve seu trabalho a partir das interações com o próprio grupo. Que as relações são definidoras do trabalho organizado e construído naquele contexto, cada instituição com seu grupo profissional desenvolve uma cultura profissional que é contextualizada. Dessa forma, não há como formar professores para desempenhar um papel específico, porque o papel a ser desempenhado dependerá do contexto social e cultural que irá atuar.

É aqui que o novo ciclo começa a despontar, algumas certezas se consolidam e outras começam a desvanecer ou mesmo a se dissipar. E compreendo que currículos de formação ainda baseados em concepções modernas e positivistas não atendem às necessidades de uma sociedade contemporânea em que a informação se constitui na base de sua organização.

É preciso repensar a própria educação que dizemos defender, para então repensar uma formação de professores para esse público que já não é moderno ou positivista. A compreensão da cultura profissional juntamente com o trabalho docente evidenciou que trabalhamos ainda na perspectiva de formação profissional com todas as amarras apontadas pela Sociologia das Profissões no início do século passado: assumimos o ofício docente como uma semiprofissão, e não buscamos conquistar uma autonomia profissional que nos permita fugir do controle do Estado.

Acostumamo-nos a assumir uma autonomia intelectual, confundindo-a com profissional, mas não formamos para essa autonomia porque vivemos sob os desígnios da ciência moderna e não conseguimos nos desvencilhar dos seus tentáculos para ensinar essa conquista aos professores. A cultura profissional nos impõe uma tomada de decisão: é preciso compreender como esse profissional lida em situações reais com o conhecimento científico em situações de desenvolvimento de sua atividade prática, para, então, repensarmos o que realmente importa na formação de professores para lidar com crianças e jovens dessa nova sociedade que se descortina.

Essas questões representam esse meu ciclo formativo. Romper com algumas convicções através de metodologias como a etnografia e a teoria fundamentada em dados foi fundamental na minha construção de pesquisadora que reconhece o conhecimento a partir do contexto em que for aplicado, ou seja, é o contexto que delimita nossas ações profissionais. E, como sujeitos autônomos, podemos ressignificá-lo. É essa ressignificação que me mobiliza a seguir adiante ainda compreendendo e defendendo a educação como a única saída para a construção de uma sociedade igualitária. E retorno ao começo com o mesmo desejo e a mesma esperança na educação, porém com outra compreensão, com outra perspectiva.

Tal qual a moça que todos os dias toma seu delicado bordado na feitura de um novo tapete, que reconhece não ser a mesma a cada dia, a cada tapete, assim sou eu. Na minha feitura desse tapete imaginário não sou a mesma que o iniciou, mas me reconheço com os mesmos preceitos, acreditando que o caminho não pode

ser o mesmo para todos porque cada um vai construindo seu próprio caminho. Uma nova cultura precisa ser construída com os professores para que a aprendizagem das crianças e jovens seja o fio condutor dessa tecitura.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Verdade dividida**. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond02.htm>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul./2001.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARATO, Jarbas Novelino. Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez. 2011.

BARRETO, Robério P. **Weblog e as práticas interacionais de escrita: webletramentos**. 171 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação. Salvador, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAZÁN, Domingo, GONZÁLEZ, Loreto. Autonomia profesional y reflexion del docente: una resignificación desde la mirada crítica. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032004>> Acesso em: 06 dez.2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BORDAS, Miguel. **Modas descritivas: o observador e a construção do cenário empírico**. Disponível em: <[www.onlinetb.com/praxis/upload/MODAS%20DESCRITIVAS.doc](http://www.onlinetb.com/praxis/upload/MODAS%20DESCRITIVAS.doc)>. Acesso em: 20 set. 2011

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARIA, Telmo H. **Os saberes profissionais e a reflexividade dos etnógrafos sociais iniciantes**. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GRUPOS PROFISSIONAIS – EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO, 5., Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, 9 maio 2013. (Apresentação oral).

\_\_\_\_\_. **Trabalho e conhecimento profissional-técnico**: autonomia, subjetividade e mudança social. Disponível em: <[http://home.utad.pt/~tcaria/aspti/reprofor/capitulo\\_1.pdf](http://home.utad.pt/~tcaria/aspti/reprofor/capitulo_1.pdf)>. Acesso em: 26 set 2012.

\_\_\_\_\_. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. 43, 2008, p. 749-773.

\_\_\_\_\_. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, maio-ago., 2007, p. 125-138.

\_\_\_\_\_. Reflexões teórico-metodológicas sobre a análise e a descrição das culturas profissionais. In: MARQUES, Ana Paula; CARIA, Telmo H. (Org.). **Trabalho, educação e culturas profissionais**: Atas dos encontros em Sociologia III. Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho. Braga, 2006, p. 91-102.

\_\_\_\_\_. **Saber profissional**: análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI). Coimbra: Edições Almedina, 2005.

\_\_\_\_\_. Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma escola básica 2.3. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 41, dez., 1994, p. 35-62.

CASTANHEDA, Carlos. *A erva do Diabo: os ensinamentos de Dom Juan*. 29.ed. revista. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2002.

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

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: \_\_\_\_\_. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação nos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei (Org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

GIDDENS, Anthony **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 8. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo em investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. 3. imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LORENZONI, Ionice. Falta de professores preocupa especialistas. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9885](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9885)>. Acesso em: 04 jun. 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Antonio. **Cantares**. Disponível em: <<http://www.astormentas.com/din/poema.asp?key=10543&titulo=Cantares>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **A autonomia do trabalho docente: possíveis significados “lá” e “aqui”**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0169.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a manhã**. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/449-os-10-melhores-poemas-de-joao-cabral-de-melo-neto>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

NÓVOA, António. **Profissão de professor**. Porto: Porto Editora, 2008.

PACHECO, José. **A escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: TRIOM, 2003.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS – CEB – UEFS. Feira de Santana, 1998.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo. **Revista O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, n. 18, set., 2004.

RODRIGUES, Francisco; MAIA, Sidclay Ferreira. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia: Colômbia, v. 12, n. 28, 2000, p. 7-24. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5882/5293>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Prólogo a La edición española: La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica em educación. In: GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo em investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

SANTOS, Cenilza Pereira dos. **As representações de estudantes de Pedagogia, professores em exercício, sobre a relação professor-estudante**. Salvador, 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente:** uma construção necessária à formação de professores. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%203/PDF/Microsoft%20Word%20%20TRABALHO%20DOCENTE%20UMA%20CONSTRUcaO%20NECESSARIA%20a%20FORMAcaO%20DE%20PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2011.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO. BAHIA. Disponível em: <<http://www.secom.ba.gov.br/2014/09/121613/Escola-Basica-da-Uefs-supera-meta-do-Ideb-e-e-a-melhor-do-municipio.html>>. Acesso em: 02 out. 2014.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Parfor.** Disponível em: <<http://www.uneb.br/parfor/sobre/>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org.). **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ABL, 1998.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### **PESQUISA: A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA: SABERES, PODERES E AUTONOMIA.**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este projeto de pesquisa tem como objetivo: **Compreender como os profissionais da Educação Básica de uma escola pública de Feira de Santana percebem a relação entre o conhecimento abstrato, o desenvolvimento de sua atividade profissional e como esses conhecimentos são utilizados na interação com os pares.** Para atingi-lo, a pesquisadora optou pela coleta dos dados mediante a **etnografia** cuja efetivação acontecerá de **forma presencial durante um período indeterminado**, pois um de seus princípios básicos é a convivência com a comunidade pesquisada, nesse processo etnográfico serão usados como dispositivos de coleta de dados: a observação participante, entrevista narrativa e análise documental, após assinatura deste termo de consentimento conforme as normas éticas de pesquisa com seres humanos.

O Parecer nº 167 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Para evitar qualquer mal-estar ou danos à pessoa na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o anonimato, o nome do participante será substituído por um codinome ou será solicitada autorização escrita para seu uso; b) os arquivos digitais e as respectivas transcrições das entrevistas narrativas serão guardados em lugar seguro, a que somente a pesquisadora terá acesso; c) os arquivos digitais serão apagados logo após o seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes, a não ser com autorização escrita; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos/as participantes. Apesar dessas medidas, aquele/a participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode informar qualquer efeito adverso relevante ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, que funciona na Av. Reitor Miguel Calmon, Canela, Salvador/Ba.

Enquanto pesquisadora, responsável pela pesquisa, comprometo-me em divulgar seus resultados em eventos científicos, como também por meio de um relatório final que será depositado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e no Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana.

De acordo com os princípios de ética que permeiam as pesquisas com seres humanos informo que a função da pesquisadora é essencialmente científica, ou seja, o único interesse está voltado para a compreensão do objeto, qual seja a cultura profissional dos professores. Em função disso, não haverá interesse na análise do trabalho docente, a qual se eximirá de emitir opiniões acerca de assuntos desse teor, mesmo se questionada. Qualquer dúvida deixo e-mail para contato: [cenisanttos@gmail.com](mailto:cenisanttos@gmail.com).

Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos e métodos, autorizo a minha participação voluntária.

Feira de Santana, 31 de julho de 2013.

---

Assinatura do (a) participante

## APÊNDICE B - ENTREVISTA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA: SABERES, PODERES E AUTONOMIA.**

### ENTREVISTA

#### I. Questões informais

1. Nome completo
2. Quantos anos de carreira profissional.
3. Quantos anos de conclusão da formação inicial.
4. Quantos anos que trabalha na escola.
5. Por que a escolha em trabalhar nessa escola.

#### II. Questões da pesquisa

1. Você poderia contar como foi a sua escolha profissional? Como foi a sua formação/graduação?
2. Diante desse processo formativo, como foi sua inserção profissional?
3. Como você analisa o contexto atual da profissão? E o seu cotidiano?

## APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE DOCUMENTOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA: SABERES, PODERES E AUTONOMIA.**

**AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE DOCUMENTO INSTITUCIONAL**

Eu, \_\_\_\_\_  
(nome legível), responsável pela instituição

\_\_\_\_\_

declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a divulgação da Proposta Pedagógica do Centro de Educação Básica do CEB/UEFS como anexo do relatório da referida pesquisa que se constitui numa Tese de Doutorado. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização.

Feira de Santana, 06 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_  
Responsável Institucional

## ANEXOS

## ANEXO A - RESULTADO DA ATIVIDADE EM GRUPO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA: SABERES, PODERES E AUTONOMIA.**

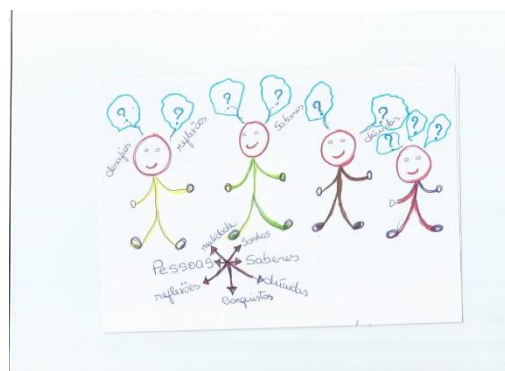
**RESULTADO DA ATIVIDADE EM GRUPO**

Atividade: Como você representa a profissão e seu saber (iconografia)

“Realidades e realidades” – Prof<sup>a</sup> Inha



Trajatória – Prof<sup>a</sup> Adri

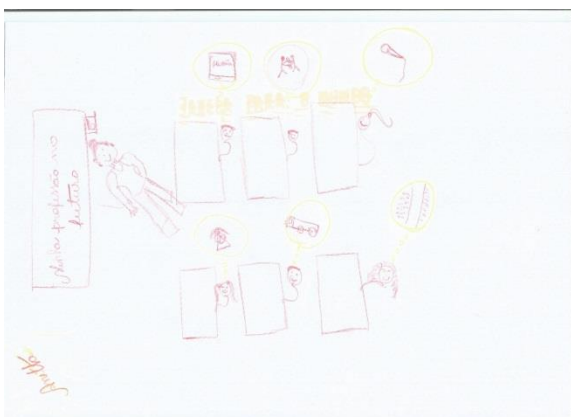


Conhecimento – Prof<sup>a</sup> Águia 1

Crescimento – Prof<sup>a</sup> Águia 2



Futuro – Profª Anitta



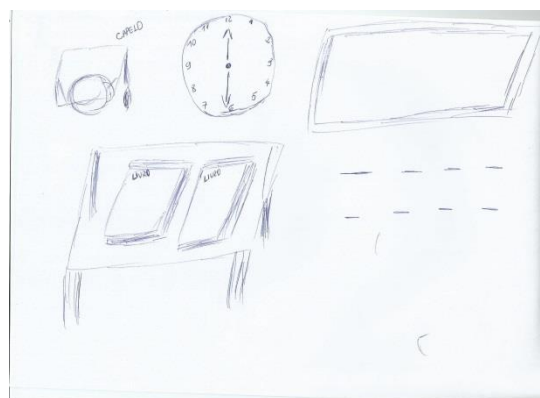
Transformação – Profª Antonia



Percurso – Profª Beija-Flor



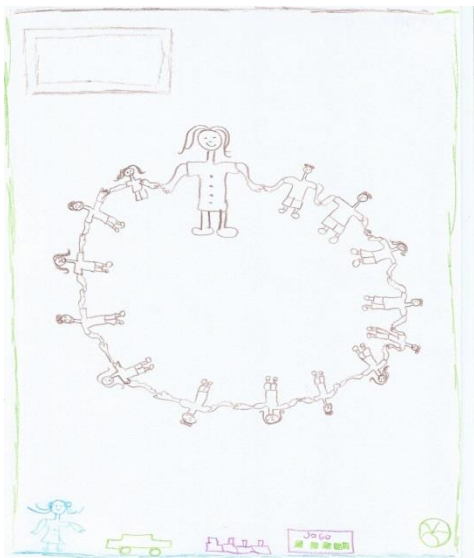
Encantos e desencantos – Profª Betânia



Grupos – Profª Bi

Relação humana – Profª Borboleta





Conhecimento e reflexão – Profª Esperança



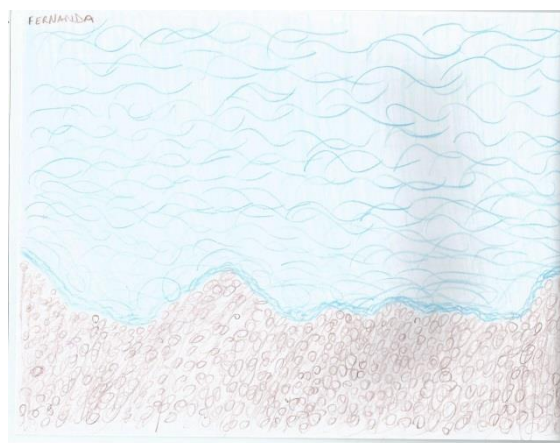
Janela para o mundo – Profª Hene



Profª Joaquina 2



Como uma onda – Profª Fernanda



Conhecimento – Profª Joaquina 1



Não denominou – Profª Lua





ANEXO B – PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS

**DIÁRIO OFICIAL**  
República Federativa do Brasil e Estado da Bahia

PORTARIA DE 13 DE DEZEMBRO DE 1999

A DIRETORA DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA-DIREC 02, no uso de suas atribuições e de acordo com a legislação vigente, RESOLVE:

090/99-02 - conceder autorização especial de funcionamento ao COLÉGIO ISLA MARQUES, processo nº 0600990178957, localizado na rua José Flantides de Oliveira nº 708, bairro do Jardim Cruzeiro, Conjunto Alvorada, no município de Feira de Santana, tendo como mantenedora o Colégio Isla Marques Ltda, para ministrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, até dezembro de 2000, considerando regularizada a vida escolar dos alunos, durante os anos de 1995 à 1998 conforme Resolução CEE 081/99, publicada no Diário Oficial de 09.11.99.

*Lindinalva*  
Profª Lindinalva Maria da Silva Cedraz  
Diretora da DIREC - 02

PORTARIA DE 13 DE DEZEMBRO DE 1999

A DIRETORA DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA-DIREC 02, no uso de suas atribuições e de acordo com a legislação vigente, RESOLVE:

091/99-02 - conceder autorização especial de funcionamento ao CENTRO EDUCACIONAL DÍNAMOS, processo nº 0600990169370, localizado na rua M nº 23, 2ª Etapa do Conjunto Feira X, no município de Feira de Santana, tendo como mantenedor o Centro Educacional Dinamos Ltda, para ministrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, até dezembro de 2000, considerando regularizada a vida escolar dos alunos, durante os anos de 1997 e 1998 conforme Resolução CEE 081/99, publicada no Diário Oficial de 09.11.99.

*Lindinalva*  
Profª Lindinalva Maria da Silva Cedraz  
Diretora da DIREC - 02

PORTARIA DE 13 DE DEZEMBRO DE 1999

A DIRETORA DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA - DIREC - 02, no uso de suas atribuições e de acordo com a legislação vigente, RESOLVE:

092/99-02 - autorizar o funcionamento do CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS, processo nº 0600990140798, localizado no KM 03 da BR 116, Campus Universitário, município de Feira de Santana, tendo como mantenedora a Universidade Estadual de Feira de Santana, para ministrar a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, com validade para os anos de 1999 a 2002 e considerando regularizada a vida escolar dos alunos, durante o ano de 1998.

*Lindinalva*  
Profª Lindinalva Maria da Silva Cedraz  
Diretora da DIREC - 02

PORTARIA DE 13 DE DEZEMBRO DE 1999

A DIRETORA DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA - DIREC - 02, no uso de suas atribuições e de acordo com a legislação vigente, RESOLVE:

093/99-02 - autorizar o funcionamento do ESCOLA ÁBACO, processo nº 0600990179015, localizada na rua Pilar do Sul nº 840, bairro da Brasília, município de Feira de Santana, tendo como mantenedora a Escola Ábaco Ltda, para ministrar a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, a partir do ano 2000, com validade até 2003.

*Lindinalva*  
Profª Lindinalva Maria da Silva Cedraz  
Diretora da DIREC - 02

PORTARIA DE 13 DE DEZEMBRO DE 1999

A DIRETORA DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA-DIREC 02, no uso de suas atribuições e de acordo com a legislação vigente, RESOLVE:

094/99-02 - conceder autorização especial de funcionamento à ESCOLA NOVA DINÂMICA, processo nº 970489967, localizado na Avenida Maria Quitéria nº 3467, no município de Feira de Santana, tendo como mantenedora a Escola Nova Dinâmica Ltda, para ministrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, até dezembro de 2000, considerando regularizada a vida escolar dos alunos, durante os anos de 1991 à 1998 conforme Resolução CEE 081/99, publicada no Diário Oficial de 09.11.99.

ANEXO C – PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA –  
CEB – UEFS

PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DO  
CENTRO DE  
EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA UEFS  
-CEB-UEFS-

---

FEIRA DE SANTANA  
1998



*A forma como a criança e o conhecimento interagem transforma-se mutuamente, a partir da delimitação de pressupostos localizados na perspectiva sócio-interacionista: componentes cognitivos, afetivos, históricos sociais, conceitos cotidianos e científicos permitindo aos sujeitos envolvidos na educação sua inserção na diversidade de elementos que são priorizados pelo universo infantil.*



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

*Anaci Bispo Paim*  
**Reitora**

*José Onofre Gurjão Boavista da Cunha*  
**Vice-Reitor**

## Comissão de Elaboração da Proposta

*Ana Angélica Matos Rocha Gonçalves*  
Professora do Departamento de Educação  
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

*Nadja Maria Lima Maciel*  
Professora do Departamento de Educação  
Coordenadora de Extensão

*Sonia Maria Freitas de Cerqueira*  
Pedagoga – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura  
Coordenadora de Cultura

*Syomara Assuite Trindade*  
Professora do Departamento de Educação  
Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia

*Irani Rodrigues Menezes*  
Professora do Departamento de Educação

*Ivan Luiz Novaes*  
Professor do Departamento de Educação

*Sonia Maria Torres Nogueira*  
Pedagoga  
Representante da DIREC - 02

*Nilma Portugal da Silva*  
Professora do Departamento de Letras  
Revisora Textual

## SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO

2.0 JUSTIFICATIVA

3.0 OBJETIVOS

4.0 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

5.0 ESTRUTURA CURRICULAR

6.0 AVALIAÇÃO

---

7.0 REGIMENTO GERAL



## 1. INTRODUÇÃO

O espaço escolar é diferente dos outros espaços que compõem a sociedade porque nele novas regras se estabelecem, posto que se concretiza a existência de outras formas de relação entre crianças, entre crianças e adultos e especialmente, entre crianças e professor. Então é necessário atentarmos para o fato de que as crianças não são iguais, nem os professores e que o encontro/confronto digno destas diferenças, em sala de aula, pode ser altamente enriquecedor para a ação pedagógica, que não busca colocar as crianças “em fôrmas”, massificando-as ou moldando-as para que sejam iguais.

Por esta razão, não acreditamos no sucesso de fórmulas mágicas, pois consideramos as formas próprias de as crianças construírem seus conhecimentos, constituírem seus sentimentos, sua própria identidade e consciência reflexiva, na interação permanente com outros parceiros, fora e dentro da escola.

Dos professores, por sua vez, esperamos que sejam capazes de construir propostas de trabalho, com autonomia, a partir de uma concepção interacionista do desenvolvimento da criança.

Desse modo, a implantação de um Centro de Educação Básica, na Universidade Estadual de Feira de Santana, revela novos desejos, novos desafios que podem comprovar a provisoriedade da vida. Podemos afirmar que, assim como os adultos, as crianças são impactadas pelos avanços tecnológicos da atualidade, pois lêem as falas e os silêncios, as expressões formais e informais, as faces e os gestos e outras textos que dão ressignificados às ações do cotidiano, também cobrando para si todas as possibilidades que o mundo letrado oferece e querendo dominar as novas linguagens computadorizadas.

Face ao exposto, apresentamos esta proposta pedagógica para o Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana – CEB-UEFS - buscando uma prática educativa com qualidade técnico-científico-profissional, caracterizada, também, pela marca da afetividade.

## 2. JUSTIFICATIVA

Vista sob a perspectiva individual, a educação pressupõe vivência e inserção em problemas vitais, circunstanciados, mediante contato direto e crítico com a realidade. Este contato insere o ser humano na sociedade, sendo que a escola é o espaço que garante ao indivíduo o acesso aos bens culturais socialmente produzidos. Torna-se premente, então, definirmos o enfoque que deve ser dado ao desenvolvimento da criança e ao processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, devemos considerar que a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, contribui para o processo de democratização da escola, constituindo-se no alicerce do desenvolvimento da criança e na construção de sua cidadania.

Dessa forma, entendemos educação básica como um direito de todas as crianças e oferecida para, em complemento à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento global, promovendo a ampliação de experiências e construção de conhecimento pelo educando.

Acreditando que um trabalho dessa natureza somente se efetivará num espaço digno onde as crianças possam ser educadas, é que a nova L.D.B., no artigo 29º, busca atingir um patamar mínimo que respeite a dignidade e os direitos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte da infância, ao afirmar que "a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade e em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Sendo assim, uma proposta de ensino advinda da UEFS deve ser pautada em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e solidário da sociedade, na qual a escola exerce a função de formadora e qualificadora do ser humano nos aspectos: físicos, psíquicos e sociais, objetivando sua plenitude e participação consciente no processo histórico.

No tocante ao Ensino Fundamental a LDB, no artigo 32, preconiza que a formação básica do cidadão requer no parágrafo I - "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o



pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social".

Nessa perspectiva, é importante compreendermos, também, que esta proposta, como um conjunto de princípios pedagógicos, representa a oficialização institucional do desejo de uma efetiva qualidade de ensino do CEB-UEFS que só se consolidará, a partir da busca da construção do cidadão pleno. A nossa opção, por um fazer pedagógico coletivo, interdisciplinar, certamente estarão caminhando rumo à escola transformadora e emancipadora que a universidade almeja.

Com base nos princípios que norteiam a democracia, a cidadania, a cultura e o trabalho, estamos implantando o CEB-UEFS dando continuidade ao trabalho já desenvolvido na Creche e na Educação Infantil, quando, na oportunidade, refletimos acerca da situação dos filhos de funcionários da UEFS, e consideramos que as circunstâncias do mundo moderno têm abarcado para o mercado de trabalho a mão-de-obra feminina, tirando assim, a mãe do lar e do acompanhamento dos seus filhos. Além disso, detectamos a diminuição do período de aleitamento das mães que trabalham e que se vêem obrigadas a procederem ao desmame precocemente em decorrência do retorno ao trabalho.

Outro aspecto que levamos em consideração é o fato de a Educação Básica, na UEFS, constituir-se, por exigência curricular, em campo de estágio, pesquisa e investigação de diversos cursos, o que oportuniza a participação de alunos enquanto estagiários e monitores.

Diante disso, o Centro de Educação da UEFS tem como premissa básica a inserção de alunos, pais, professores, auxiliares, direção, como sujeitos ativos no processo de construção da referida escola que não deve haver separação entre os que ensinam e os que aprendem, pois o processo de desenvolvimento do aluno é dinâmico, social e ocorre a partir da própria existência do indivíduo, tanto dentro como fora da escola. Portanto, é importante reconhecermos que, em todo tempo e em todo espaço, o indivíduo está em pleno processo de desenvolvimento de suas potencialidades.

Cabe, pois à escola oportunizar à criança o acesso aos bens culturais historicamente produzidos, a fim de favorecer-lhe a construção e reconstrução dos diversos saberes existentes.

Tendo em vista as considerações anteriores, o Centro de Educação da UEFS, visa à formação global do aluno como ser livre, capaz de auto-construir-se e de ser crítico, inventivo, descobridor, e acima de tudo, autônomo, atuante e integrado na sociedade e na cultura da qual participa. O CEB-UEFS está fundamentado em alguns pontos básicos quais sejam: interação sócio-cognitiva através da ludicidade, do prazer e da criatividade; utilização de diferentes linguagens, adequadas a diferentes contextos; conhecimento das próprias emoções, do potencial afetivo, da percepção de si próprio, do outro e do mundo; superação do egocentrismo como resultado de uma convivência cooperativa, reflexiva e solidária; organização pedagógica através de Projetos Coletivos de Ensino que viabilizem o florescimento da imaginação, da fantasia, do senso de realidade e da contextualização; reformulação dos tempos e espaços escolares em que a convivência interativa se caracterize como uma comunidade democrática de aprendizagem e investigação.

Em consonância com estes princípios, podemos afirmar que o CEB-UEFS deve propiciar à criança um ambiente significativo e prazeroso em que ela possa desenvolver a vontade de conhecer e aprender, envolvendo-se no grupo de forma criativa, questionadora, vivenciando situações que desafiem seu pensamento para uma relação construtiva com o mundo, que se realiza a partir das experiências vividas pelos sujeitos, nos diversos espaços educativos a que tem acesso (família, trabalho, escola, grupos de convivência...), na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte do seu universo cultural.

Portanto, colocando a criança em contato direto e crítico com a realidade, o CEB-UEFS contribui para a formação do ser humano integrado à sociedade, propiciando o seu desenvolvimento na perspectiva individual e social, visando a formação do cidadão pleno.



### 3. OBJETIVOS

- ⇒ Ampliar o atendimento da Educação Infantil através da implantação do Centro Educacional da UEFS – CEB-UEFS, assegurando aos filhos de servidores da UEFS, e às crianças da comunidade circunvizinha ao campus, o acesso à educação formal;
- ⇒ Oferecer educação básica de qualidade aos filhos de funcionários e de professores da UEFS, bem como da comunidade universitária e circunvizinha;
- ⇒ Garantir a qualidade do ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, através da criação de situações de aprendizagem que provoquem o desenvolvimento cognitivos e o conhecimento científico;
- ⇒ Possibilitar a inserção das ações extensionistas da universidade no trabalho pedagógico da escola, com vistas a assegurar a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão ;
- ⇒ Proporcionar a realização de alternativas de práticas pedagógicas inovadoras, com base nos postulados da teoria sócio-interacionista, expressando concepções de mundo que descortinam o contexto sócio-político-econômico-cultural do educando;
- ⇒ Propiciar a participação de estudantes das licenciaturas dos diversos cursos da UEFS, no trabalho desenvolvido pela escola, na condição de estagiários e monitores, a fim de possibilitar-lhes uma formação acadêmica proficiente;
- ⇒ Oportunizar a construção de uma postura docente permeada pela investigação e pesquisa acerca do ensino fundamental, visando promover momentos de estudo, pesquisa e produção de material didático alternativo que favoreçam uma melhor articulação entre teoria-prática.
- ⇒ Compor um espaço experimentador de atitudes inovadoras, enriquecido pelas contribuições da comunidade universitária e circunvizinha para a construção de novos saberes.

#### 4. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Educação deve ser vista como um processo que possibilita o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, mentais e afetivas do indivíduo, inserindo-o na vida social. Sendo assim, entendemos a educação, como um direito assegurado a todos pelo Art. 205 da Constituição Federal e; é dever do Estado e da família, promovida e incentivada pela sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa humana, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Entretanto, na realidade brasileira, a estratificação e as desigualdades sociais impedem que todos tenham acesso à educação. É necessário reverter esse quadro através da garantia de acesso aos saberes, socialmente produzidos, instrumentalizando os indivíduos para que tenham uma participação ativa na construção social.

A educação, nesse enfoque, volta-se para a formação de homens conscientes e comprometidos com a emancipação coletiva e individual e, dessa forma, contribuir para a transformação e humanização da sociedade. Já que, o ser humano vive em sociedade e, em função disso, todos os seus atos estão comprometidos com o todo social.

Os fins políticos desta ação tendem a mostrar que os atos do ser humano tanto sofrem a ação do todo como atuam sobre ele. Não há ato individual nosso que não tenha repercussão no social, desde que estejamos todos comprometidos constitutivamente e sim, atos articulados com determinada direção do processo social, pois a prática educativa é condicionada e condicionante do processo histórico social ao lado de múltiplos fatores.

Diante disso, podemos afirmar que o fim político da ação educativa crítica é trabalhar no sentido de que todos os cidadãos tenham acesso e permanência dentro do processo escolar, sendo-lhes garantida uma aprendizagem satisfatória e significativa dos conteúdos científicos e culturais sistematizados através dos currículos. A cidadania é construída no cotidiano, na história de cada um e na sua inserção ativa na sociedade. Urge, então, que o indivíduo, para exercer sua cidadania, aproprie-se das diversas formas de uso da linguagem, dos conceitos matemáticos, dos princípios científicos, dos valores éticos e estéticos para desempenhar, com competência, uma participação crítica e autônoma na vida social. Todavia, a cidadania, na contemporaneidade, já não pode ser vista como a



participação da pessoa na comunidade, no estado, no país, mas deve assumir dimensões planetárias comprometidas com o equilíbrio do universo.

Por isso, educar para a modernidade significa não perder de vista a necessidade de garantir ao homem-cidadão uma formação de caráter abrangente. Educar não só para produzir, mas para o exercício pleno de cidadania, respeitando a pluralidade da natureza humana e promovendo desenvolvimento equilibrado de todas as dimensões do seu eu. Esse processo educativo ocorre, assim, na inter-relação homem-mundo, mundo entendido como meio físico e meio social ainda, o espaço interior de cada um, o psíquico, o pessoal que interfere e age sobre o exterior. Esse processo consiste no exercício de liberdade e da possibilidade de opção. A inter-relação homem-mundo ocorre em diferentes formas de autoconsciência, consciência da natureza e de si próprio no mundo.

Atinge-se, assim, o aspecto filosófico e ético da educação ao se pressupor um elo entre liberdade e responsabilidade. Optar significa lançar-se ao novo, ter uma dimensão de criatividade e de responsabilidade, na qual o sujeito assume suas decisões e as conseqüências decorrentes destas. A liberdade do homem manifesta-se na razão direta da capacidade de escolha e valoração da própria existência. A questão ética na educação, portanto, enfatiza o binômio liberdade e responsabilidade.

Portanto, podemos dizer que o ser humano, e por sua vez o educando, é um ser ativo, que constrói pela ação, seu entendimento e sua direção no decorrer da existência, o que significa construir sua própria independência. Nada é dado pronto. A independência é uma construção e essa construção se faz pelo processo de desenvolvimento do educando mediante a prática cotidiana.

Nesse contexto, o CEB-UEFS é uma instância que deve possibilitar ao educando o contato e assimilação desses bens culturais que a humanidade já criou, abrindo-lhe caminho para a ampliação e universalização de seu entendimento e de sua consciência.

Dessa forma, a Educação Escolar deve fazer uso de assimilação ativa dos conteúdos sócio-culturais já produzidos pela humanidade, como suportes da aquisição de habilidades, entendimentos e convicções que servirão de meios para que os indivíduos e as coletividades conservem e renovem a cultura, sempre na perspectiva de satisfazer suas necessidades.

A partir da aprendizagem cada indivíduo se constrói a si mesmo e, ao longo da existência, cada um se constrói através das relações sociais, pois, somos resultantes de nossa interação com o meio material e espiritual na qual, de forma ativa, nos fazemos, pois, nenhum ser humano está isento de influências, e é exatamente no seio delas que nos construímos dialeticamente aceitando-as ou rejeitando-as, incorporando-as ou recusando-as.

Sabemos que das interrelações vivenciadas na escola, concorre para o desenvolvimento infantil, a equilíbrio dos processos cognitivos e afetivos aprimorados pelos movimentos corporais de criança e que o desenvolvimento cognitivo é responsável pela construção de estruturas internas da capacidade de organização e representação do pensamento. Do mesmo modo, a afetividade, os valores, os sentimentos e os interesses são construídos pelas estruturas cognitivas, dinamizando a atividade mental sobre as situações e eventos sociais. Assim, o acompanhamento e a estimulação da conduta infantil das crianças do CEB-UEFS depende, fundamentalmente, que o pessoal envolvido neste, saiba como intermediar o processo de apropriação e construção de novos esquemas de ação, processo esse que deve ser explicitado e operacionalizado pela sua proposta pedagógica. Nesse sentido, torna-se essencial a caracterização de cada fase do desenvolvimento da criança, que esta escola vai atender, destacando-se os aspectos norteadores dos objetivos e das relações metodológicas expressos nas atividades propostas.

A partir dos 4 meses, período que geralmente a criança ingressa na creche-escola, até os 8 meses de vida, ela apresenta uma evolução da coordenação dos esquemas, principalmente sobre aqueles que envolvem os membros superiores e inferiores em relação a visão e a audição. Capaz de seguir e mover os membros e corpo na direção do que vê e ouve, ela já antecipa as posições dos objetos com grandes proporções, formas, cores e diversos tipos de sons. Capaz de movimentos amplos e de explorar o mundo objetal pelos esquemas de ação já construídos, a coordenação dos membros lhe permite tocar, levar a boca e deslocar a visão para os objetos em movimento. Surgem os primeiros indícios da imitação, do jogo, enquanto repetição da ação pelo simples prazer de agir sobre o próprio corpo ou sobre o objeto. Uma construção importante que surge neste período é o conceito de constância da forma e do tamanho dos objetos, pois começam a se estabilizar na mente da criança, e isso envolve a noção de deslocamento. Até os 12 meses a criança terá demonstrado consciência de que os objetos, além dela mesma, pode causar atividade, contribuindo para as primeiras noções de causalidade. Isso significa que nessa faixa etária todas as ações pedagógicas devem ser orientadas para exploração dos



objetos de diversas formas, tamanhos, cores, espessuras e, principalmente explorando os movimentos dos objetos no espaço.

Dos 12 aos 18 meses a criança investe na invenção dos novos meios de exploração do objeto. Neste caso surgem novos esquemas, através do método de tentativa e erro, explorando novos movimentos e espaços, de modo que a causalidade também se desenvolve ajudando a diminuir a conduta egocêntrica. Do ponto de vista afetivo, a criança começa a transferir o afeto para as pessoas, porque até o momento era voltado para si mesma. Com a diferenciação cognitiva que faz entre ela e os objetos, sentimentos como gostar e não gostar podem ser dirigidos para outros. Esse investimento dos afetos é o início do desenvolvimento social através dos sentimentos.

No segundo ano de vida, a criança passa de um nível de inteligência sensório-motora para a inteligência representacional. Isto significa que a criança torna-se apta a representar internamente os objetos e eventos e subseqüentemente torna-se capaz de resolver problemas através da representação mental. Assim ela continua explorando novos meios de ação, contudo não depende mais apenas da ação sensório-motora, podendo pensar sobre esses novos meios. Na verdade a experimentação é feita através do próprio pensamento e da atividade motriz. A representação permite que a criança identifique objetos, guarde mentalmente a imagem deles, fale sobre os mesmos, caracterizando-os e busque-os, mesmo quando os deslocamentos no espaço são invisíveis. Isso determina a expansão das percepções imediatas e, conseqüentemente, no desenvolvimento de novas noções perceptivas. O desenvolvimento da causalidade avança porque a criança passa a inventar soluções pela riqueza de esquemas espaciais e perceptivos.

Do ponto de vista qualitativo, o pensamento da criança no estágio pré-operacional representa um avanço sobre o pensamento da criança na fase sensório-motora. O pensamento não é mais preso aos eventos perceptivos e motores. Ela já pode chegar ao nível da representação, e as seqüências de comportamento, em vez de serem apenas executadas no plano das situações físicas, reais, podem ser também mentalmente elaboradas. Mesmo assim, a percepção ainda domina o raciocínio. A linguagem é adquirida muito rapidamente entre as idades de 2 a 4 anos, necessitando de estímulo para recontar eventos, descrever objetos, fatos..., mas o pensamento ainda é egocêntrico e pré-lógico, assim como é pouco socializado. Como até os 4 anos a criança tem dificuldade de conservar elementos e atributos do objeto, tais como, quantidade, distância, forma, tamanho, não há constância do pensamento sobre os objetos. Isso significa

que a criança deve ser desafiada pelas atividades pedagógicas para compor essas noções, sempre buscando o sentido cooperativo.

Assim com essas crianças, o CEB-UEFS deve centrar suas atividades pedagógicas na exploração e na coordenação dos esquemas perceptivos e motrizes, buscando a integração dos movimentos e dos atributos entre os objetos e a consciência que a criança tem sobre eles. Desse modo, deve-se propor atividades de exploração do meio ambiente e do próprio corpo do sujeito, posto que é experienciando que a criança constrói conceitos que são armazenados em forma de esquemas, os quais são constantemente reelaborados, enriquecidos e atualizados pela própria experiência.

Nessa perspectiva, a criança precisa ter garantido o seu espaço para pensar, falar e sentir. Espaço que lhe proporcione segurança, autonomia e oportunidade de vivenciar experiências possibilitando seu pleno desenvolvimento.

Assim sendo, a aprendizagem é construída pelo educando a partir de sua interação com conteúdos sócio-culturais através, do contato com informações e experiências compreendendo-as, manipulando-as, desvendando-as. Esse contato, porém, não deve ocorrer de forma passiva. O educando é um receptor ativo, pois, na medida em que está compreendendo a realidade apresentada, também está articulando o conteúdo exposto com a sua experiência vivida.

Portanto, educador e educando, por si, são sujeitos ativos que se constroem através da ação, num determinado contexto histórico-social, sendo condicionados por ele e condicionando-os pela sua ação.

Por esta razão, podemos afirmar que a relação professor/aluno pauta-se pela resposta consciente às características de seus respectivos papéis sociais. O processo de ensino e de aprendizagem torna-se uma sucessão de atos conscientes do professor e do aluno. Não se reduz à formação de habilidades, mas incorpora a ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios já identificados, a uma autonomia intelectual, moral e social.

O CEB-UEFS, enquanto espaço de (re)construção social, deve ter uma dimensão estruturada pela sua comunidade acadêmica e ao mesmo tempo, deve também, ser estruturante dessa mesma comunidade numa relação dialética que se reconstrói historicamente, a partir da concretização do processo de ensino e de aprendizagem nas relações entre os alunos,



objetos de conhecimento e professor, tendo como elemento central, a construção de significados.

Sendo assim, a construção de significados, pelo aluno, não depende exclusivamente de seus processos cognitivos, mas também de suas motivações e suas expectativas, as representações que tem da escola, de seus professores e de si mesmo - ou seja, do sentido que dá à sua aprendizagem.

Com base nesse pressuposto, o aluno aprende um conteúdo qualquer, quando é capaz de atribuir-lhe significado, isto é, quando consegue estabelecer relações substanciais entre o que está aprendendo e o que já conhece, de modo que esse novo conhecimento seja assimilado aos esquemas de compreensão da realidade e passe a ser utilizado como conhecimento prévio em novas aprendizagens.

Desse modo, a construção do conhecimento deve, portanto, ser assumida numa perspectiva social, pois o aluno é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e os significados que constrói são o resultado de uma complexa rede de interações, intermediadas pela ação do professor.

Diante do exposto, é possível afirmarmos que num mundo de transição milenar, os desafios da vida moderna exigem enfrentamento por sujeitos inteiros integrados - com um corpo, razão e emoção próprios - e é na escola, que precisamos perceber que as crianças não aprendem, nem se desenvolvem por partes, nem "atomizadas" ou "compartimentalizadas", mas com seus corpos, seus sentidos, sua inteligência, seus medos e inseguranças, desejos e fantasias - tudo articulado à história de cada sujeito e a tudo o mais que ele aprende fora da escola.

Nessa perspectiva, o aluno que pensamos para o CEB-UEFS deve ser um sujeito historicamente ativo, que faça representações mentais, possua conhecimentos adquiridos na interação com o outro e com o ambiente em que vive e aprende, que estabeleça relações e cuja aprendizagem é significativa para si, embora não dependa só dos conhecimentos prévios, dependa também da motivação que ele tem para construí-la e dos desafios colocados pelo professor no contexto no qual a criança está inserida, pelo professor.

Com os educadores da CEB-UEFS é importante resgatarmos a relevância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, reconhecendo o trabalho lúdico como uma necessidade para a vida de todo ser humano, em qualquer idade. Como acreditamos que as atividades

lúdicas são importantes para a criança, procuramos dar-lhe destaque nesta proposta de Educação, já que muita coisa pode ser vivida, revivida, trabalhada, retrabalhada e aprendida, através do desafio, da brincadeira, da busca de soluções, favorecendo o estabelecimento de laços de cumplicidade entre crianças e adultos, entre as crianças e seus pares, trios ou grupos. Nosso argumento se fortalece a partir dos pressupostos teóricos de Piaget, Wallon e, especialmente, de Vygotsky, ao defender a importância de imaginar, de fantasiar, de brincar com idéias para a formação dos sujeitos. Imaginar e fantasiar como algo potencializador de todo o ato criador humano, tanto das crianças quanto dos adultos, passando pelos artistas, cientistas, operários, donas de casa, poetas, entre outros.

Desse modo, concordamos com Vygotsky (1991), *“ao analisar o desenvolvimento infantil desmistificando o papel da emoção comumente atribuído às crianças pequenas, assim como sinaliza para o fato de que as emoções infantis diferenciam-se qualitativamente ( e não quantitativamente) das dos adultos. Entretanto, a emoção, junto com as demais funções psicológicas nas interações sociais, perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais completo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado”*.

Para vivenciarmos um ambiente escolar construtivo devemos considerar o desenvolvimento tecnológico que tem perpassado as nossas escolas e que exige a formação de um profissional que não só domine as habilidades específicas de uma determinada área do conhecimento, mas que evidencie o domínio de várias linguagens, o acesso a diversos saberes e portanto, uma formação ampla que o habilite a desenvolver suas potencialidades com competência.

A educação deve, portanto, exercer uma função social e socializadora. Social, enquanto prepara o indivíduo, como um ser histórico, inserindo-o numa sociedade. Socializadora, porque deve garantir e possibilitar ao ser individual o acesso aos bens culturais historicamente elaborados.

Esse conhecimento, produzido socialmente, precisa ser transmitido de forma sistemática pela escola, cujo papel é possibilitar ao aluno o acesso a ele já que, o conhecimento é preexistente ao ensino e à aprendizagem e para que o aluno apreenda-o faz-se necessária a mediação do professor.

O professor deve, então, orientar, encadear situações que provoquem o interesse do aluno e conduza-o a descobertas. O seu papel é intervir, propor situações desafiadoras, problematizar, questionar para promover



conflitos cognitivos e levantar hipóteses que se transformem num novo conhecimento para o aluno.

Diante disso, a intenção educativa se concretiza em forma de conteúdos, sendo que, diante do desafio de uma formação plena do indivíduo, esses conteúdos já não se limitam somente ao aprendizado de fatos e conceitos, posto que exigem a preocupação com o saber, mas também com o saber fazer e com o ser.

Sendo assim, o CEB-UEFS deve oportunizar aos professores formação continuada com base na pesquisa, ou seja, em experiências de investigação e observação, assim como na extensão desses resultados à comunidade, contribuindo, assim, para a formação de profissionais capazes de exercer o papel de agente de transformação social. Desse modo, os professores estarão instrumentalizados para exercer seu papel de mediar, com eficiência, um conhecimento que vai possibilitar aos alunos o exercício pleno da sua cidadania.

Pretendemos, também, que os educadores do CEB-UEFS entendam o papel da Educação Básica na vida das crianças, percebendo os alunos como seres igualmente integrados nas dimensões cognitiva, afetiva e social, “visando à efetivação de um trabalho sócio-interacionista que requer a atribuição do papel do professor, respectivo à criança/ educanda, considerando os conhecimentos presentes nas interações e a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais. O foco do pesquisador deve incidir não apenas sobre a criança, tratada no singular, mas sim nas interações criança/criança, adulto/criança ou seja, no grupo de criança com seus educadores” (OLIVEIRA; 1992).

O professor, portanto, deverá agir como mediador e desafiador, na relação aluno/objeto de conhecimento, detectando o que ele já sabe, apresentando-lhe situações-problema para que estas possam ser confrontadas e estimulem o aluno a modificar suas hipóteses e informações, de modo que estas o ajudem a ampliar suas redes de significação.

Sendo assim, todas as possibilidades para a educação no CEB-UEFS, vão exigir que o professor domine o conteúdo que pretende ensinar, propondo atividades significativas de caráter aberto e dinâmico, sujeitas a constantes modificações.

Face às considerações acima para alcançarmos uma educação de qualidade no CEB-UEFS, precisamos conceber a aprendizagem da leitura e

da escrita como uma das funções propostas à escolarização inicial do ensino fundamental, definida como alfabetização e que tem se revelado como grande motivo de inquietação para educadores e responsáveis pelo sistema educacional brasileiro, haja vista os seus altos índices de repetência e evasão escolar que vem suscitando os mais diversos estudos e análises sobre o problema e algumas propostas de tentativa de solução.

## 5. ESTRUTURA CURRICULAR

No Centro de Educação Básica da UEFS, o conhecimento será organizado considerando:

1. As Áreas de Conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Informática.
2. Os Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

A metodologia de trabalho será realizada através de Projetos Coletivos de Ensino, tendo em vista que este tipo de planejamento constitui-se numa organização compartilhada da prática pedagógica, visando assegurar um trabalho conjunto entre os professores num determinado ciclo. Em cada projeto serão definidos os objetivos das áreas de conhecimento, a metodologia a ser utilizada, sendo garantida a especificidade dos conteúdos, bem como o processo de avaliação. Para tanto, faz-se necessário: a definição de temáticas comuns e metodologias de trabalho, a elaboração de sistemas comuns de avaliação qualitativa do trabalho pedagógico; realização de reuniões sistemáticas de coordenação pedagógica para o monitoramento ao longo dos ciclos; promoção de reuniões com os professores envolvidos no projeto e os professores do ciclo seguinte, para articular a prática pedagógica entre os ciclos.

A determinação dos conteúdos deve resultar da formulação dos objetivos que também devem estar pautados nos conceitos, procedimentos e atitudes, visando desenvolver nos educandos capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relações interpessoais, de interação social, ética e estética que denotem um comportamento coerente com a formação do cidadão pleno, crítico e participativo da construção social. Essas capacidades são desenvolvidas através das especificidades dos conteúdos, os quais, de uma forma geral, devem garantir ao indivíduo o acesso aos saberes socialmente elaborados, instrumentalizando-o para o exercício da cidadania e para a formação de uma consciência crítica. Assim sendo, os objetivos, numa concepção de planejamento aberto, serão definidos no início do ciclo, apontando-se as especificidades no desenvolvimento das atividades sempre em consonância com os objetivos gerais.



A opção por uma Pedagogia de Projetos está respaldada na possibilidade de construção de um ambiente cooperativo, onde decisões coletivas e compromissos assumidos garantam o exercício da experiência democrática e na construção de um espaço significativo de aprendizagem, onde as experiências de interação ressignifiquem, numa perspectiva social, os atos de ensinar e aprender.

Sendo assim, a organização apresentada por esse modelo didático deve permitir aos alunos: não depender somente das escolhas dos adultos; decidir e comprometer-se com o trabalho; projetar-se no tempo e planificar suas ações; tornar-se responsável; ser sujeito da própria aprendizagem; produzir algo significativo e útil; avançar na conquista da autonomia.

Considerando que a UEFS realiza ações extensionistas através de seus vários Departamentos e da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, objetivamos a integração dos projetos desenvolvidos nesta instituição à estrutura curricular da proposta do CEB-UEFS. Desse modo, visamos propiciar um movimento dialético entre o saber científico universitário e o saber empírico das crianças a fim de que estas produzam o seu conhecimento, oportunizando, assim, a mediação e a transformação de sua realidade.



## LÍNGUA PORTUGUESA

Ensinar língua materna às crianças significa ensinar-lhes a própria língua e, antes de tudo, possibilitar a ampliação de competências que elas já possuem (ouvir, falar, expressar-se...), sabendo-se que a experiência com a língua falada influencia na aquisição da língua escrita, e vice-versa, vez que a educação lingüística se faz de modo contínuo e vinculada às experiências sociais e não se limitando à escolarização.

A língua escrita, então, deverá ser compreendida pelas crianças como elemento sócio-cultural, que tem uso e funções específicas em nossa sociedade e sua aprendizagem ocorrerá, de forma mais eficaz, pela interação com diferentes textos que veiculem uma linguagem real, em contextos significativos de comunicação. E é o domínio destes textos, enquanto interpretação e produção, que dará às crianças a condição de proficiência da língua materna.

Sendo assim, construir a língua escrita, que fundamentalmente se diferencia da língua oral, significa aprender, num movimento espiralado e progressivo, os mecanismos da convenção desse sistema. Tal prática requer que se parta dos conhecimentos prévios da criança, com base nos elementos lingüísticos que perpassam as relações interpessoais dos sujeitos sócio-históricos inseridos em seus contextos político-econômicos, considerando os aspectos epilingüísticos de abordagem pedagógica e os aspectos metalingüísticos que vão embasar a criança na conquista de sua autonomia, enquanto usuário da língua portuguesa.

Dessa forma, as leituras e os textos podem se constituir em espaços significativos de problematizações, quando se tem uma atitude de curiosidade frente a eles e, utilizando os diversos modelos disponíveis, as atividades didáticas estarão pautadas nas trocas sociais, estabelecidas através dos diversos portadores de textos.

Com base nestes postulados teóricos, optamos por atividade centradas na interação, nas quais as crianças devem participar ativamente de situações de uso da língua, manipulando a linguagem a fim de conhecê-la e dominá-la.

### ➤ Pressupostos norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica, reconhecemos que a criança já dispõe de:

- repertório lingüístico e capacidade de refletir sobre a sua língua, competências estas que precedem e extrapolam o domínio do sistema de escrita;
- capacidade precoce de ler, aceitando-se, como leitura, condutas de interpretação ou de simulação de atos de leitura, tanto quanto a leitura convencional, com base na convicção de que se aprende a ler, lendo;
- capacidade precoce de escrever, aceitando-se também como escritas aquelas produções não regidas em conformidade com as regras de sistema brasileiro, com base na convicção de que se aprende a escrever, escrevendo;
- expectativas de aprender, na escola, os diversos usos de textos (livros, jornais, cartas, cartazes, entre outros) que reconhece na sociedade;
- habilidades advindas do processo de letramento, enquanto via de acesso a mundos distantes, reais ou imaginários, que exigem como “passaporte”, o domínio de diversas formas de representação, expressão e comunicação.

### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança tenha condições de:

- reconhecer a língua falada e escrita, quanto às características estruturais e usos específicos;
- expressar-se adequadamente em diversas situações, de maneira coloquial ou formal;
- produzir diferentes tipos de textos, adequados às situações de uso da linguagem escrita e regidos pelas convenções do sistema de escrita, utilizando estratégias e habilidades de leitura;
- refletir permanentemente sobre a língua e as próprias produções, considerando não apenas a estrutura, o uso e as funções dos textos orais ou escritos mas também os valores e sentidos que eles veiculam.



## CIÊNCIAS NATURAIS

As crianças, dentro do marco de suas estruturas de pensamento, podem adquirir conhecimentos amplos e colocá-los em contato com os princípios naturais, a fim de que a interação com o mundo em que vivem seja efetivada.

Devemos, portanto, trabalhar a idéia de que a Ciência é provisória e continuamente reconstruída, uma vez que a criança pode criar novos significados na tentativa de explicar o mundo, através da troca de idéias, do confronto e da multiplicidade de interpretações. Diante disso podemos afirmar que os alunos tentam resolver seus problemas, se envolvem com situações variadas, constroem suas próprias hipóteses, tomam consciência das suas possibilidades, estabelecem relações e reconstróem o conhecimento socialmente adquirido. Assim, os educandos exercitam o raciocínio e as habilidades para compreenderem as diversas abordagens da área, tais como: **os seres** - quando dirigimos a observação sobre tudo que nos cerca considerando sua composição, características e ações; **os fenômenos** - quando enfocamos os processos, as transformações, as reações químicas ou físicas, os deslocamentos espaciais ou temporais para compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos; **os conceitos** - quando dirigimos a reflexão para idéias e representações de tudo que nos cerca buscando a mediação e possíveis soluções para os problemas da natureza que desenvolvam o homem; **os princípios, leis e generalizações** - quando ordenamos e sistematizamos as relações possíveis produzindo o conhecimento organizado com vistas a sua apropriação .

Com isso, a criança se perceberá enquanto um ser integrante e agente transformador do contexto no qual está inserida, a partir do conhecimento do próprio corpo, incorporando hábitos saudáveis que permitem uma vida de qualidade.

Portanto, a ação pedagógica deve criar condições para que esses fenômenos, que pertencem, num primeiro momento, ao quadro perceptivo das crianças, possam tornar-se objetos de conhecimento se constituindo como novos observáveis. As discussões, as situações de experimentação e as interações diversas com a informação permitem, então, que as crianças percebam novos fatos, estabeleçam novas relações, tenham novas idéias e passem a pensar de forma diferente sobre os mesmos assuntos.

### ➤ Pressupostos Norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica, pretendemos assegurar que:

- as noções e teorias espontâneas da criança sobre os fatos que observam, evidenciam seu desejo de entender e esforço de explicar o mundo que a cerca;
- mais do que saber informações sobre determinados assuntos, é preciso que a criança seja estimulada a explicar sua idéia e se disponha a pensar sobre práticas empíricas e teorias, além dos fenômenos e acontecimentos que a rodeiam;
- o importante no processo de evolução do pensamento e ampliação de conceitos é que a criança faça reflexões e crie hipóteses, a partir dos conflitos cognitivos, construindo por aproximações sucessivas, um saber cada vez mais próximo do conhecimento científico;
- a ciência escolar não é a ciência do cientista, pois, existe um processo de transformação didática do conhecimento científico ao ser transmitido no contexto escolar do ensino.

### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança tenha condições de:

- manter-se curiosa e reflexiva, na busca de compreensão e análise da realidade que vive;
- buscar e usar socialmente dos conhecimentos já acumulados pelas ciências;
- desenvolver o espírito crítico, conferindo e experimentando dados, aproximando-se das regras, critérios e métodos que fazem parte da construção do conhecimento científico;
- tomar consciência das variáveis envolvidas nos fenômenos naturais e procurar relação entre elas;
- vivenciar a construção do conhecimento, compreendendo o mundo e se colocando em contato com os princípios naturais;
- compreender que o conhecimento científico é inacabado, que está em constante processo de revisão e aprimoramento, sujeito a transformações.



## GEOGRAFIA

No mundo atual, o meio técnico-científico informacional adquiriu um papel fundamental e, em meio ao processo de globalização e massificação, o mundo convive com novos conflitos e tensões, tais como o declínio dos estados-nações, a formação de blocos comerciais, as novas políticas econômicas, a desterritorialidade e outros temas que recuperam a importância do saber geográfico. Há uma multiplicidade de questões que, para serem entendidas, necessitam de um conhecimento geográfico bem estruturado.

A apropriação do conhecimento geográfico numa dimensão ampla deve contribuir para a decodificação da dimensão espacial da realidade pela criança, indicando possibilidades para que esta, assumindo-se como sujeito, oportunize a construção de outra espacialidade.

Dentro dessa perspectiva, a Geografia busca explicações mais plurais que promovam a sua interseção com outros campos do saber e que trabalhe tanto as relações sócio-culturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço - o geográfico.

Devemos, portanto, trabalhar com a geografia crítica que desenvolve no educando, o espírito questionador, reflexivo, para que este decodificando o real, possa interpretá-lo, sugerindo alternativas, exercendo sua cidadania na perspectiva de construção de uma melhor qualidade de vida, pautando-se sempre pelo princípio da equidade social.

Nessa abrangência, a Geografia contribui para que se compreenda como se estabelecem as relações locais com as universais, como o contexto mais próximo contém e está contido em um contexto mais amplo e quais as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem.

O estudo da Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências tanto para si como para a sociedade. Permite, também, que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridos, tanto em nível local como mundial, e perceber a importância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. Além disso, seus

objetos de estudos e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos.

### ➤ Pressupostos Norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica pretendemos que a criança perceba:

- o seu saber geográfico associando-o ao conhecimento produzido na relação com outro;
- que a sua capacidade cognitiva está relacionada às noções de tempo, espaço e representação;
- o discurso do professor e do livro didático como espaços para práticas mais questionadoras, oportunizando o estudo de uma determinada questão sob diversos ângulos;
- que o trabalho com a Geografia dá ênfase à problematização, observação, registro, descrição, documentação e à pesquisa em fontes diversas;
- que estudando a espacialidade dos fenômenos sócio-ambientais a Geografia não pode prescindir da linguagem cartográfica para o educando começar como mapeador e chegar a leitor.

---

### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança tenha condições de :

- reconhecer, no lugar e no espaço onde está inserida, as manifestações da natureza, apropriação e transformação desse espaço como resultado da ação da coletividade;
- identificar semelhanças e diferenças nos modos como os diversos grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, analisando as relações de trabalho, os hábitos cotidianos, as formas de expressão, de lazer, entre outros;



- reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes, na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
- utilizar procedimentos básicos de observação, representação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação, quer em fontes escritas, quer imagéticas;
- adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, evitando desperdícios e preservando a natureza;
- reconhecer o caráter multiétnico e a diversidade cultural brasileira adotando atitudes isentas de preconceitos.

## HISTÓRIA

A aprendizagem de História envolve uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimentos do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

Considera, ainda, que as "representações sociais" são caracterizadas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos, provenientes de várias fontes de informações, veiculados pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar representadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

Portanto, o saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina.

Sendo assim, os fatos históricos podem ser traduzidos, por exemplo, como sendo aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram.

Em uma outra concepção de ensino, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva. Dependendo das escolhas didáticas, podem se constituir em fatos históricos as ações realizadas pelos homens e pela coletividade que envolve diferentes níveis da vida em sociedade: criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres, independências políticas de povos.

Por outro lado, os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heróicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. A História pode ser estudada, assim, como sendo dependente do destino de poucos



homens, de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos, em que pouco se percebe a dimensão das ações coletivas, das lutas por mudanças ou do poder exercido por grupos sociais em favor das permanências nos costumes ou nas divisões do trabalho.

O sujeito histórico deve ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, como líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, entre outros.

Paralelo a isso, o conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a idéia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A seqüenciação dos acontecimentos sugere ainda que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a idéia de povos "atrasados" e "civilizados" e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente em um estágio mais avançado da história da humanidade.

Além disso, o tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudanças), e que precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico.

### ➤ Pressupostos Norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica, pretendemos que a criança perceba que:

- a iniciação ao pensamento histórico implica na compreensão de certos conceitos como **tempo, espaço, cultura e transformação** que servirão como categoria de análise dos processos sociais;
- o processo de aprendizagem se dá em situações concretas, a partir da inserção dos sujeitos em sua realidade social, devendo as experiências sociais ser, portanto, o ponto de partida para a elaboração do pensar e fazer histórico;
- partir das experiências sociais não significa reduzir o estudo à observação e sistematização de dados imediatos e aparentes, uma vez que o confronto com outras realidades, no tempo e no espaço, será elemento chave para a reflexão do presente em suas múltiplas dimensões;
- a aprendizagem de história não se reduz à memorização de fatos, datas e nomes; ela se dá, a partir de uma análise crítica da ação do homem no mundo, identificando, nessa ação, os elementos para a compreensão de sua dinâmica social;
- o estudo histórico deve partir de uma problematização que desencadeará dúvidas e curiosidades, a partir da experiência de vida da criança, possibilitando o seu envolvimento no processo, condição básica para a formação de sujeitos sociais atuantes.

### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança tenha condições de:

- perceber-se como sujeito histórico inserido em uma determinada realidade cultural;
- desenvolver a capacidade de analisar diferentes aspectos de sua realidade cultural e natural, buscando a compreensão de sua dinâmica;
- compreender o espaço como produto das diferentes relações estabelecidas pelos grupos sociais, na transformação histórica da natureza;
- contextualizar o passado histórico, para entender o presente;
- estabelecer relações entre diferentes formas de se viver a realidade, percebendo a construção histórica dessas diferenças;

- identificar e vivenciar atitudes de justiça, solidariedade, respeito mútuo e participação como princípios básicos do exercício da cidadania.



## MATEMÁTICA

O conhecimento de Matemática, por fazer parte do contexto de todas as disciplinas físicas, naturais e humanas, embasada pelo estudo do processo de construção do conhecimento, é condição indispensável na formação de um cidadão. Com isso, a lógica dedutiva, a prática de equacionamento de problemas, as técnicas e a linguagem matemática são poderosos instrumentos de compreensão da realidade. Seu domínio garante ao sujeito uma atuação competente, nesse mundo cada vez mais complexo e matematizado.

Sendo assim a competência da criança será maior, na medida em que as atividades matemáticas estiverem comprometidas, tanto com a construção do pensamento lógico e de suas capacidades dedutivas, quanto com o estabelecimento de relações com as demais disciplinas, com os diferentes temas matemáticos e com o cotidiano do aluno. Isso contribui para que os conteúdos matemáticos abordados sejam significativos, particularmente para a formação da cidadania.

Devemos, portanto, considerar que:

- a Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar;
- a Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente;
- a atividade matemática escolar não é "olhar para coisas prontas e definidas", mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que servirá dele para compreender e transformar sua realidade;
- no ensino da Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a "falar" e a "escrever" sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar os dados.
- a aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos.

### ➤ Pressupostos norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica reconhecemos que:

- o trabalho da Matemática a partir de situações-problemas, aplicadas a situações da vida cotidiana, desenvolve o pensamento lógico-matemático da criança, a elaboração de estratégias e a agilização do seu raciocínio dedutivo e possibilita a construção de conceitos;
- o ensino da Matemática deve considerar os conhecimentos prévios construídos pela criança em seu grupo sócio-cultural, bem como a história da Matemática, pois, esta contribui para uma melhor compreensão do aluno;
- as novas tecnologias presentes nas aulas de Matemática possibilitam a execução de atividades de exploração e investigação propiciando a melhoria do ensino;
- as atividades com jogos proporcionam o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático, favorecendo a construção de estruturas operatórias concretas.
- as atividades interativas possibilitam o confronto de pontos de vista e contínua descentração do pensamento, na busca de superação das contradições surgidas;
- ver o “erro” como aspectos positivos no processo de aprendizagem já que ele propicia o confronto, permite a compreensão e a valorização do processo, ao mesmo tempo, que flexibiliza a rigidez da lógica bivalente do “certo” ou “errado” que avalia o produto.

### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança:

- aprenda a atuar nas situações de jogos, compreendendo as regras e considerando as jogadas adversárias, na defesa ou discordância de pontos de vista;
- faça escolhas de estratégias cada vez mais pertinentes e adequadas à resolução de situações-problema, vividas no desenrolar dos jogos;
- aprenda a usar a estimativa e a probabilidade, como recursos de planejamento e verificação de cálculo;



- consiga explicitar o pensamento de forma organizada, oralmente ou através de registro gráfico, desenvolvendo habilidades de cálculo mental;
- avance no domínio da linguagem matemática convencional;
- reconheça e faça uso das regularidades matemáticas como estratégia de aprendizagem para resolução de problemas;
- use o conhecimento matemático como instrumento eficaz na conquista de uma melhor qualidade de vida.

## ARTES

O ensino de arte na escola deve ter como premissa básica a formação de sujeitos capazes de criar e apreciar, ativamente, a produção artístico-social, ampliando sua participação na realidade cultural, pois, pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, já que o trabalho da arte é ainda mais determinante no desenvolvimento e na percepção da imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

Como atividade humana, a Arte é reflexo particular de uma experiência coletiva, que fundamenta uma análise crítica da realidade e oportuniza uma síntese dos anseios individuais e coletivos.

Assim, o trabalho com Artes, na escola, deve integrar as linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – justificando-se enquanto possibilidade de busca da sensibilização do educando para as expressões artísticas existentes no contexto, possibilitando que elementos de outras culturas sejam uma integração positiva e valiosa no patrimônio cultural da região, evidenciando o sentido da Arte na vida escolar das crianças.

Dessa forma, podemos afirmar que a Arte contribui para a evolução cognitiva e emocional do desenvolvimento pleno do homem, pois estende seu campo de ação para a formação integral do indivíduo. Diante disso, faz-se necessário definir um referencial teórico-prático, na área de Arte-Educação, que subsidiará a construção de novas estruturas de pensamento, pela criança, permitindo uma releitura da realidade, bem como abrindo espaço para uma reflexão em torno da expressão artística, como meio de conhecimento do mundo, fator de construção e transformação da realidade social.



### ➤ Pressupostos norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica, pretendemos que a criança perceba:

- o conceito de arte, relacionado-o aos recursos e conhecimentos prévios que ela traz e à sua interação com o meio social, já que as manifestações culturais existentes, no seu cotidiano, potencializam a sua sensibilidade estética;
- o ensino da arte voltado para o desenvolvimento e a formação de sujeitos produtores de cultura;
- ensino de arte como possibilidade de investigação de múltiplas formas para criar e recriar a linguagem artística;
- a arte oportunizando uma relação de auto-confiança com a produção artístico-pessoal e expressões artísticas de outras culturas, a partir da compreensão do fenômeno artístico como manifestação de sentimentos e como percepção da realidade;
- a arte vinculada ao significado sócio-cultural, na produção artística;
- a escola como espaço onde os elementos da cultura ampliam as possibilidades de transformação da realidade, através de atividades que propiciam a exteriorização da sensibilidade estética.

### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança tenha condições de:

- entender a arte como linguagem que possibilita uma comunicação mais eficaz, para expressar sentimentos;
- compreender a importância da arte no desenvolvimento de uma cultura;
- perceber a arte como objeto de conhecimento no qual interagem influências políticas, sociais, históricas e culturais;
- desenvolver um trajeto individual de criação, com base no contexto social;
- construir conhecimento, em arte, estabelecendo relações entre o fazer artístico e a produção histórico-social.



## *INFORMÁTICA EDUCACIONAL*

A evolução da tecnologia dos computadores foi tão rápida e abrangente que, hoje, é difícil descobrir uma área onde eles não estejam presentes. Os computadores são parte da nossa vida.

Em um espaço de tempo de apenas uma geração, o homem passou a compartilhar um novo mundo repleto de computadores e máquinas afins. Rápidas transformações estão ocorrendo em decorrência do advento e presença cada vez mais acentuada destas máquinas.

A velocidade com que o mundo se transforma, a produção de novos conhecimentos científicos e o desenvolvimento acelerado da informática, impõem novas metodologias de ensino, exigem que a educação se modernize.

Devido a essa necessidade de modernização da educação é que surge a disciplina Informática Educacional que utiliza a tecnologia, especialmente computadores, para fins educativos.

O computador surge na educação como um moderno recurso tecnológico, de cunho interativo e seu papel no processo ensino-aprendizagem vem se tornando de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do educando, posto que o uso destes multimeio requer certas ações que são bastantes efetivas no processo de construção do conhecimento pela criança. Quando o aprendiz interage com o computador está manipulando e assimilando conceitos da mesma maneira que adquire quando interage com objetos concretos do mundo à sua volta.

A informática educativa não terá como fator central a máquina, mas sim o desenvolvimento mental do aluno. Dessa forma, o computador é apresentado como uma poderosa ferramenta cognitiva, auxiliar na construção do conhecimento, capaz de desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, a organização do pensamento, facilitar a expressão da criatividade e a postura crítica.

### ➤ Pressupostos norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica pretendemos que a criança perceba:

- o estudo de Informática Educacional como contributo para melhorar o seu nível de aprendizagem;
- a tecnologia informática como o mais poderoso instrumento tecnológico já desenvolvido pelo homem, com alto poder de transformação;
- a utilização do computador como instrumento de construção, expressão e socialização do conhecimento;
- o computador como um instrumento do ambiente de estudo, uma ferramenta quotidiana de aprendizagem, que fornece material para discussões e levantamento de hipóteses.

### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar pretendemos que a criança tenha condições de:

- interagir com a linguagem do computador, criando um ambiente de aprendizagem contínua e autónoma;
- reconhecer as diversas possibilidades de utilização pessoal e profissional da Informática;
- dominar conhecimentos básicos sobre microcomputadores e periféricos;
- atuar em uma sociedade informatizada de forma significativa.



## EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento - fundamentos de seu trabalho - aos seus aspectos filosóficos e técnicos.

O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo - um sistema estritamente fisiológico - e corpo - que se relaciona dentro de um contexto sociocultural. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: jogos, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção de saúde.

Trata-se, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a educação Física escolar.

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos.

E sendo assim, é tarefa da Educação Física Escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

#### ➤ Pressupostos norteadores

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica pretendemos que a criança perceba:

- a Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos;
- a Educação Física escolar pode como sistematização de situações de ensino e aprendizagem que garantam o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. ;uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica;
- a necessidade de adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- a pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, valorizando-a como um recurso relevante para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais.

#### ➤ Objetivos

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança tenha condições de:



- participar de atividades corporais, estabelecendo relações-equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

### *TEMAS TRANSVERSAIS*

Notamos que uma proposta educacional de cunho inovador necessita trabalhar os temas transversais, para análise e discussão dos acontecimentos cotidiano no qual os educandos estão inseridos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais os preferidos temas são:

#### ⇒ ÉTICA

A ética apesar de ser um dos temas mais trabalhados pelo pensamento filosófico contemporâneo, ainda é um tema que escapa aos debates no interior da escola. Por esta razão precisamos considerar este tema enquanto uma área que interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade e a saúde.

Sendo assim, o homem é um ser social, e como tal ele, a todo instante, se vê obrigado a enfrentar os desafios propostos por essa convivência em sociedade. A todo momento, conscientemente ou não, ele se depara com a mesma pergunta: “Como agir na relação com os outros?”

Essa forma de agir é de certa forma imposta pela própria sociedade, visto que os costumes fazem parte da cultura de todas as sociedades. A cultura é algo inventado pelos seres humanos e que os distingue do resto dos animais. Desse modo, a capacidade de criar princípios norteadores ou padrões de conduta pertinentes a uma escala de valores morais regula o comportamento do homem ante a sociedade. Esses valores morais, segundo a filosofia, são o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos e a reflexão crítica sobre a moral é a ética.

“Todas as instâncias da vida social têm uma dimensão moral. É preciso possuir critérios, valores e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para viver em sociedade. O cotidiano coloca clara e constantemente essa necessidade. Por exemplo, é ou não correto roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Colocado de outra forma: deve-se privilegiar o valor “vida” (salvar alguém da morte) ou o valor “propriedade privada” (no sentido de



não roubar)? Obviamente este exemplo apela para extremos, não tão freqüentes no dia-a-dia das pessoas. Porém, conflitos menos extremados são comuns e, em última instância, as respostas a eles passam pela decisão pessoal, influenciada pelas representações sociais e pela inserção cultural e política do indivíduo.

Diante de conflitos, das questões complexas, percebem-se os limites das respostas oferecidas pela moral e a necessidade de problematizar essas respostas, verificar a consistência de seus fundamentos. É aí que entra a ética.

A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, busca-se esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações.” (PCN Temas Transversais, pág. 52)

O trabalho pedagógico desenvolvido no CEB-UEFS deve se pautar em valores que vão promover uma tomada de consciência, por parte dos educandos, da presença de valores em seu comportamento e em sua relação com os outros, que ao participar do processo de construção e problematização desses valores estará afirmando sua autonomia como pessoa humana. Este processo se dá a partir de uma participação plena e ativa de quem vai aprender encarando-o de forma a tornar esses valores visíveis, compreensíveis de significado tanto a nível individual quanto social.

#### ⇒ PLURALIDADE CULTURAL

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades sócio-econômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Esse tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades sócio-econômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de

que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão de diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais.

Reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural é um passo importantíssimo para se não extinguir, pelo menos, diminuir de forma significativa os mecanismos de discriminação, exclusão e entraves à realização plena da cidadania dos educandos, pois são muito comuns os estereótipos, tanto a nível regional quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais no nosso contexto.

O próprio CEB-UEFS pode ser tomado como ponto de partida para o trabalho com a pluralidade cultural, visto que é composto por pessoas de diversas origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes e que convivem num mesmo espaço.

O estudo desse tema vai proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer sua origem como brasileiro e como participante de um grupo cultural específico; Sabendo que o cotidiano é uma fonte inesgotável de manifestações de diversidade cultural, o professor pode e deve utilizar-se de acontecimentos que venham subsidiar seu trabalho, tais como fatos acontecidos na comunidade escolar ou na comunidade em que a escola está inserida; fatos acontecidos a nível regional ou nacional veiculados por jornais, rádio e TV, dando, assim, um caráter mais prático e real sobre o assunto.

O trabalho pedagógico sobre o tema pluralidade cultural deve ser abordado em diversas áreas do conhecimento.

Nas aulas de Língua Portuguesa podemos desenvolver atividades acerca a diversidade lingüística, o que representa os vários tipos de linguagem, já que era conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só a ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as



diferentes línguas (o bilingüismo e o multilingüismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países.

É necessário considerar outros modos de comunicação, como a linguagem do corpo e a linguagem das artes em geral, permitindo transversalizar, em particular, com Educação Física e Arte. A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. Dessa forma enriquecerão seu conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolvem seu próprio potencial expressivo.

Cabe ressaltar que povos culturalmente distintos privilegiam formas distintas de comunicação. A língua falada é apenas uma delas; a escrita alfabética é outra. O corpo é meio de comunicação por excelência: a pintura corporal, de diferentes etnias, possui as características de um sistema de comunicação visual, rigidamente estruturado e capaz de simbolizar eventos como o nascimento de uma criança, o casamento ou outros estágios da vida de um indivíduo. Como arte, a pintura corporal, a cerâmica, a escultura, a cestaria e outras formas de expressar o conhecimento e a comunicação, exprimem a experiência dos povos que as produziram, e só a partir da configuração cultural de cada um desses povos é que a arte pode ser entendida e apreciada.

A linguagem oral, por sua vez, pressupõe a investigação das histórias orais em diferentes épocas e contextos, como transmissoras de uma determinada cultura, tendo em vista preservar e reinventar valores, normas e costumes no interior daquele grupo social. Daí a sua relevância para a configuração de nossa memória e identidade.”(PCN Temas Transversais, págs. 133/4)

#### ⇒ MEIO AMBIENTE

Devemos abordar esta temática no CEB-UEFS a partir de questionamentos como:

A questão do meio ambiente está sendo muito debatida nos últimos anos, mas até onde há realmente uma consciência efetiva da necessidade de sua preservação?

Esse é um assunto trabalhado nas escolas, mas, infelizmente, o que percebemos é que o próprio aluno que tirou uma nota excelente sobre o

assunto é o mesmo que joga lixo no chão, que pesca no período de reprodução, que faz queimadas indiscriminadamente, que polui rios – entre outras ações danosas ao meio ambiente – de forma consciente ou não.

Por esta razão, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais a solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual.

“Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda a prática educacional. É fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia.” (PCN Temas Transversais, pág. 169)

Portanto, o CEB-UEFS, como mais um agente educativo, deve garantir meios para colocarmos em prática a capacidade de intervenção e atuação dos alunos no que diz respeito à questão ambiental. Esses meios estão diretamente ligados ao fornecimento de informações, a explicitação e discussão das regras e normas da escola, desde a definição do objetivo, dos caminhos a seguir para atingi-los, da opção pelos materiais didáticos a serem utilizados. Assim sendo, além de estarmos promovendo um ambiente democrático, estaremos, também, oportunizando aos educando desenvolvimento de sua capacidade de intervenção na realidade local e nacional, transformando-os para atenderem as necessidades da preservação como meio de manter uma vida saudável. Para isso, é imprescindível entendermos que valores e compreensão sós, não são suficientes. Faz-se necessário sabermos atuar, adequar práticas e valores, visto que o ambiente é também uma construção humana e, assim sendo, sujeito a determinações de ordem não apenas naturais, mas também sociais.

#### ⇒ SAÚDE

De acordo com o dicionário Aurélio, saúde é “estado do indivíduo cujas funções orgânicas, físicas e mentais se acham em situação normal, estado do que é sadio ou são.”



Seguindo esse pensamento, a linha divisória entre saúde e doença não é bem clara, haja vista que são inerentes à vida e não são condições estáticas, já que a mudança, e não a estabilidade, é predominante tanto do ponto de vista individual quanto social. Saúde e doença não podem ser considerados como valores abstratos ou situações absolutas. A relatividade existente nessa relação não permite afirmar se o indivíduo é totalmente saudável ou doente.

Diante disso, o histórico da abordagem sobre a saúde no currículo das escolas a reduz apenas ao aspecto biológico, mesmo considerando a importância das condições ambientais favoráveis à instalação de doenças, já que ao invés de estudar sobre a saúde, os currículos privilegiam temas sobre as doenças, pois o ensino de saúde é centrado basicamente na transmissão de informações sobre como as pessoas adoecem, os ciclos das doenças, os sintomas e formas de profilaxia.

Entretanto, consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais ao falar de educação, fala-se de articular conhecimentos, atitudes, aptidões, comportamentos e práticas pessoais que possam ser aplicados e compartilhados com a sociedade em geral. Nessa perspectiva, o processo educativo favorece o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo em que atende a objetivos sociais.

No CEB-UEFS, o trabalho pedagógico com a temática Saúde propicia aos alunos a criação de mentalidade e hábitos de vida saudáveis para:

1. Formar personalidades autônomas, capazes de construir seu próprio estilo de vida e conseguir um equilíbrio que lhes proporcione bem-estar, tanto no terreno físico como no psíquico e social.
2. Oportunizar a conscientização dos educandos quanto aos seus próprios estados físicos e psíquicos, dos seus hábitos e atitudes diante das diversas situações da vida cotidiana, e construam um conhecimento tanto dos processos que sucedem em seu organismo quanto do funcionamento de suas relações pessoais e sociais.
3. Proporcionar os meios para que os aprendizes cheguem a conhecer e usar diferentes formas de intervenção nesses processos orgânicos, a desenvolver hábitos, atitudes e relações, a fim de conseguir mudá-los em prol do seu bem-estar. Isto envolve uma educação sobre a tomada de decisões e o conhecimento das conseqüências positivas ou negativas delas derivadas.

## ⇒ ORIENTAÇÃO SEXUAL

A temática da sexualidade vem sendo abordada na escola desde a década de 20, intensificou-se na década de 70, provavelmente em virtude das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60. Contudo é a partir de meados dos anos 80 que esse tema vem sendo discutido com maior frequência no âmbito escolar, em função do grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre adolescentes e o risco da infecção pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens.

“Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde., que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (PCN Temas Transversais, pág. 287)

Sabemos que todas as escolas trabalham, em Ciências Naturais, o aparelho reprodutivo, mas é uma abordagem a nível biológico não suprimindo, assim, os anseios dos alunos sobre o tema sexualidade. A grande maioria desses alunos tem em casa, como parâmetro de sexualidade, apenas o relacionamento dos pais – que muitas vezes por falta de preparo, tabu ou a visão errônea de que quanto mais cedo se trata desse assunto, mais cedo seus filhos ingressarão numa vida sexualmente ativa – se negando a promover um diálogo franco com seus filhos.

A mídia tem um papel importantíssimo no molde de visões e comportamentos sexuais. É comum se ligar a TV, a qualquer hora, e se deparar com cenas apelativas de sexo, seja para promover produtos, em programas ou novelas. Ao veicular imagens eróticas, apelativas ou informativas, está despertando o interesse, a curiosidade que se não forem bem trabalhados irão produzir a elaboração de conceitos e explicações tanto errôneas quanto fantasiosos por crianças e adolescentes.

“A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. Desse modo, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que



isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. Sendo assim, influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico.”

Cabe ao CEB-UEFS, portanto abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para propiciar aos alunos a construção de um ponto de auto-referência, a partir da reflexão.

Assim sendo, estamos integrando a Orientação Sexual e Saúde fazem parte de um mesmo conjunto temático, pois os blocos de conteúdos encontram-se entrelaçados e não é possível trabalhá-los de forma dissociada. Entretanto, optamos por tratá-los em documentos diferentes, com o intuito de favorecer o entendimento das diferentes maneiras, como valores e práticas relativas à saúde em geral ou apenas no âmbito da sexualidade humana que compõem e refletem-se nas vivências biológicas, afetivas e sociais.

### *AS SALAS-AMBIENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA*

Na busca de uma nova orientação para nosso trabalho no cotidiano da escola, temos assimilado algumas concepções de diferentes correntes e vivenciando algumas repercussões de outras propostas de ensino. No Centro de Educação Básica da UEFS pretendemos enfocar conhecimento /conteúdos são elementos imprescindíveis à compreensão da realidade e instrumentos para a ação do indivíduo em sociedade.

Assim, o ponto de partida para a obtenção do conhecimento escolar passa a ser o conhecimento que o aluno já traz e o papel do professor é, principalmente, o de estimular o aluno a pensar ativa, crítica e autonomamente, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento.

Na esteira dessa mudança de paradigma nós professores, também passamos a refletir sobre o nosso próprio processo de aprendizagem. Nossa aprendizagem também se dá nesse contínuo, na interação com nossos pares, com nossos alunos, explorando nosso próprio contexto de escola, os espaços da escola, e da sala de aula, os materiais presentes – o que é possível realizar com eles, que possibilidades de exploração eles nos oferecem, o que podemos aprender com eles. Sabemos que este processo não se esgota no interior da sala de aula ou no espaço rígido de um ano letivo. Sabemos, também que os conhecimentos de cada um podem ser de natureza ou domínios diferentes, mas todos temos a trocar.

Pensar na organização das salas como salas-ambiente reflete, portanto, uma mudança de concepção do processo de ensino aprendizagem, que resulta das discussões mais recentes sobre como se dá este processo. Essas discussões apóiam-se em uma outra forma de olhar para a construção do conhecimento humano, que se impões no mundo atual, em acelerada transformação, na qual alunos e professores aprendem.

A partir dessa discussão, podemos caminhar para algumas contribuições específicas da organização desses espaços e de algumas atividades que poderão ser realizadas nelas. As aulas-ambiente integram o projeto pedagógico de cada escola. É a partir do projeto que o diretor, observadas as especificidades de cada escola, seus espaços e prioridades, poderá implementar as salas de forma que melhor atendam a professores e alunos em seu processo de ensinar-aprender.

Trata-se, então, da criação de ambientes mais favoráveis à construção do conhecimento, orientada por uma proposta pedagógica de



interação, que inclui trocas afetivas, formação de hábitos e respeito mútuo. São os professores e os alunos que, decidindo em conjunto, poderão planejar montagem da sala-ambiente e dos "cantos", não só a disposição dos materiais e mobiliário, mas também a prática docente e discente, mudando-a para melhor.

As salas ambiente são salas de aula nas quais os recursos didáticos-pedagógicos, agora disponíveis nas escolas, criam vida. Com esse espaço e recursos, o professor pode dar mais vazão à sua criatividade, dinamizar seu trabalho e enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem, do Ciclo Básico ao Ensino Médio, tornando esse processo muito mais dinâmico, prazeroso e eficaz.

O aluno que interage com uma maior diversidade de recursos materiais pedagógicos tem mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. Trata-se de um espaço propício para construção de conhecimentos a partir da explanação de vivências, ou mesmo de apresentação de problemas, que podem ser materializados por meio de relatos, dramatizações, fotos, filmes, testemunhos, preleções. Com isso, as aulas se tornam mais interessantes, tanto para os alunos como para os professores.

A sala-ambiente permite, entre outras situações:

- a) agregar materiais, muitas vezes dispersos na escola, cujo uso conjugado permite enriquecer o trabalho docente;
- b) montar situações concretas concernentes a cortes da realidade efetiva;
- c) criar espaços e construir situações que permitam a participação diversificada do educando em seu processo de construção do conhecimento;
- d) criar um espaço propício para a troca de experiências e exploração de vivências;
- e) criar condições para estimulação da observação e da criatividade;

A sala-ambiente é, enfim, um espaço de construção coletiva do conhecimento.

A sala-ambiente deve ser um espaço flexível, que possa ser adequado a situações específicas e diversificadas, levando em conta:

- a) a facilidade de acesso por parte do aluno ao material;
- b) as condições de reconhecimento do material adequado a cada situação, pelo aluno e pelo professor.



É importante que disponha de um mobiliário mínimo, para a guarda e conservação de materiais, como armários e/ou arquivos, e/ou caixas. Fazem parte dela, também, cadeiras, lousa, quadro de avisos.

Os materiais e recursos didático-pedagógicos que fazem parte das salas-ambiente são aqueles produzidos e/ou trazidos pelos próprios alunos e professores e os adquiridos pela escola, como:

- livros didáticos, paradidáticos, livros de literatura infantil e juvenil, revistas, jornais;
- jogos, equipamentos e instrumentos, discos, CDs, equipamentos para atividades experimentais, instrumentos musicais etc.

Os mesmos materiais podem ser utilizados para desenvolver temas diversos, em diferentes momentos e em várias situações. Portanto, é o conhecimento do professor sobre o alcance de cada material que define a melhor utilização de cada um em cada momento. É importante pensar na forma mais adequada de sua utilização, pois é a forma de usá-los que garante a sua eficácia na consecução de objetivos. Um mesmo material ou recurso didático pedagógico pode permitir várias formas de utilização, em diversos contextos e/ou na integração deles. O importante é que o professor esteja atento às várias formas de exploração que cada material/recurso oferece e estimule os alunos a explorá-los ao máximo no seu percurso de descobertas. Em suma, material é meio e não finalidade.

A utilização de recursos materiais, por professores e alunos, só poderá representar ganhos no processo em que ambos estão permanentemente envolvidos – ensinar e aprender – à medida que passar a fazer parte do trabalho cotidiano, estando sempre a serviço de satisfazer a curiosidade de alunos e professores, num processo contínuo de exploração e apropriação do saber. Sem a adequada utilização desses recursos e materiais, a sala-ambiente se tornaria apenas um depósito ou mera exposição.

Utilizá-los para o enriquecimento da aprendizagem da aprendizagem é o que vale!

As salas-ambiente favorecem a organização das salas de aula em “espaços” e/ou “cantos” por área de conhecimento e de interesse, por exemplo:

- Ciências
- Línguas
- Artes

Estes “espaços” e/ou “cantos” serão explorados pelos alunos de forma a atender aos seus diferentes interesses e aos objetivos das atividades escolares propostos pelo professor.

Algumas possibilidades:

- construir prateleiras com tijolos e algumas tábuas;
- utilizar armários na posição horizontal para guardar livros e revistas;
- fazer uso de caixotes de plástico ou madeira, para expor os trabalhos dos alunos;
- transformar paredes, janelas, portas em espaços de exposição; com um barbante poderá ser feito um varal para os livros, revistas e a produção dos alunos.

As salas-ambiente devem permitir flexibilidade na disposição das carteiras, cadeiras e mesas. Essa disposição será determinada em função do tipo de atividade que está sendo proposta e dos objetivos que se pretende alcançar. O quadro negro não pode mais continuar sendo o único recurso válido no processo de ensino-aprendizagem.

No sentido de otimizar os espaços escolares em salas-ambiente que reflitam maiores oportunidades aos alunos, é fundamental que o grupo de professores organize planos de trabalho conjunto. Torna-se necessário um planejamento que favoreça a utilização dos espaços e tempo comuns. Compartilhar um plano ajuda a equilibrar as necessidades de ensino e a integrar os aspectos que são semelhantes entre os diferentes componentes curriculares, possibilitando a articulação dos assuntos estudados.

---

A definição de algumas rotinas e o estabelecimento de um conjunto de normas ajuda o grupo de professores a adquirir um ritmo de trabalho próprio. Ampliar essa discussão aos alunos e fazê-los participantes do plano de atividades programadas e das definições das rotinas possibilita o maior envolvimento deles no dia-a-dia da escola, condição importante para a aprendizagem.

- A Biblioteca como ambiente de aprendizagem

As salas-ambiente dispõem de livros didáticos, paradidáticos e de materiais de consulta de assuntos específicos que estão sendo trabalhados em aula. No entanto, a biblioteca continua sendo um local para consulta, pesquisa e estudo; um ambiente de aprendizagem. É na biblioteca que o aluno pode ampliar o conjunto de informações de que já dispõe, aprofundar



assuntos que estão sendo discutidos em classe, procurar outros de seu interesse.

Na biblioteca ficam os livros de referência, disponíveis para consulta ao conjunto da escola. Nela estão os livros que trazem informações sobre as diversas áreas do conhecimento, e os vários componentes curriculares podem se enriquecer através de uma mesma fonte.

O acervo das escolas vem sendo ampliado e atualizado e deve estar ao alcance de alunos e professores. Para melhor usufruir da biblioteca é preciso conhecer o seu acervo e divulgá-lo. Essa divulgação poderá ser realizada na própria sala-ambiente, por meio de painel, mural ou jornal que informe aos alunos os títulos existentes.

Para estimular o aluno a freqüentar a biblioteca é preciso criar situações que o levem a perceber a necessidade de pesquisa. Por exemplo, em uma aula de Ciências cujo tema trabalho seja a água, o aluno realizará diversas atividades e experimentos em sala de aula e poderá ser estimulado e orientado pelo professor a ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto por meio de pesquisa na biblioteca. O professor poderá estimular o aluno a investigar, por exemplo, a influência da água para a qualidade de vida da população em diversas regiões do planeta e os problemas relacionados com a poluição da água. O produto dessa pesquisa pode ser levado de volta à sala-ambiente e passar a compor o conjunto de novas informações para a discussão de novos aspectos sobre o assunto.

Cabe também aqui ressaltar que o papel do professor é fundamental no sentido de estimular o aluno a freqüentar a biblioteca. Ele é o melhor parceiro para orientar os alunos em seus trabalhos de pesquisa e leitura sobre o assunto que estiver trabalhando com a classe. É também ele que fornece aos alunos as pistas que os motivarão à pesquisa. Poderá partir de filmes, livros didáticos e paradidáticos, revistas que se encontram na própria sala-ambiente. O que é essencial é levá-los a perceber, tanto a importância da biblioteca como a necessidade de sua utilização.

Para que se obtenham melhores resultados na utilização da biblioteca convém que os professores, em conjunto com seus alunos, compatibilizem horários de consulta e de aulas. Assim, professores e alunos poderão aproveitar o que a biblioteca tem de melhor a oferecer \_ o prazer de buscar e descobrir.

- O uso de multimeios no Processo de Ensino-aprendizagem

A informática entrou pra valer no dia-a-dia dos cidadãos do século XX. A escola não pode ficar alheia às possibilidades de conhecimento por ela oferecidas. Assim, o uso de modernas tecnologias passa a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. As escolas que já dispõem de computador podem começar a organizar um acervo de softwear educacionais que permitirão ao professor contar com um recurso mais sofisticado para o desenvolvimento do seu trabalho. Muitos desses softwear oferecem não só informações sobre o conteúdo da disciplina, como também formas de desenvolver as atividades com os alunos e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica. Cabe lembrar que a finalidade do computador na escola é pedagógica.

O computador pode, então, vir a “compor” as salas-ambiente, a biblioteca, o laboratório com a finalidade de facilitar e enriquecer o processo de construção do conhecimento. Em alguns casos, a escola pode optar com uma sala-ambiente de informática, de ta; forma que todos os professores possam utilizá-la como um recurso a mais para o desenvolvimento do seu trabalho e permitira a participação de todos. O que importa é que sua utilização seja pedagógica.

O computador permite também, a utilização de CD-Rom e o acesso à internet, o que estimula bastante o trabalho de alunos e professores uma vez que é possível trocar conhecimentos e resultados de experiência entre escolas do Brasil e do exterior, promover debates, conferências e até mesmo Ter acesso as universidades e outras instituições nacionais e internacionais.

Convém lembrar que as tecnologias não são um fim em si mesmas e nem garantem por si só a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O computador no entanto, é um instrumento que, utilizado de acordo com os objetos que se pretende atingir e com o cuidadoso trabalho do professor, pode torna-se valioso.



### *A SALA-AMBIENTE DE L.E.M. – INGLÊS*

O ensino aprendizagem de língua estrangeira passa por mudanças importantes em sua concepção, decorrentes das novas demandas de um mundo em acelerada transformação e das descobertas mais recentes das pesquisas na área. Neste contexto, o aprendizado de Inglês passa a ser visto como uma experiência de comunicação humana, vivenciada como prática de vida.

O professor de Inglês, que sempre sentiu impor-se a necessidade de motivar seus alunos para o aprendizado de uma língua estrangeira, pode encontrar agora, na sala-ambiente de Inglês, um espaço que lhe permita reunir recursos materiais pedagógicos indispensáveis para o alcance de seus objetivos nos diferentes graus de ensino.

Um espaço reservado para o ensino-aprendizagem de Inglês também pode ser organizado de forma a estimular que a compreensão oral, a leitura e a escrita se desenvolvam de forma significativa. A exemplo do que ocorre na aprendizagem da língua materna, também em língua estrangeira o aluno necessita de muitos exemplos sobre como a estrutura da língua funciona para poder aprendê-la.

Assim, professores e alunos podem organizar espaços como oficinas de leitura e de compreensão/produção de textos. Esse espaços permitirão ao professor desenvolver melhor com seus alunos: as atividades de linguagem – falar, ouvir, ler, escrever; as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem – interpretar, construir, antecipar sentidos, organizar, estruturar; e as atividades de metalinguagem – construir a teoria gramatical de uma língua estrangeira.

Este espaço, quando prazeroso e acolhedor, visualmente estimulante, representa uma condição importante para a motivação e apropriação do conhecimento. Entendemos que essa apropriação se dá na interação do aprendiz com o professor, com seus parceiros e com os objetos: textos, jogos ou outros materiais. Portanto, na organização dos espaços é preciso considerar a necessidade de se criar um ambiente favorável à interação.

A sala-ambiente de Inglês deve, portanto, também conter uma variedade de materiais de leitura, como textos de literatura infantil ou infanto-juvenil, literatura clássica, livros didáticos, paradidáticos, poemas, jornais, revistas, gibis, panfletos, dicionários, mapas, cartazes, cartões, quadro de avisos, murais.

Comporão, ainda, a sala-ambiente de Inglês, recursos como: aparelho de som, gravador, TV, vídeo, retroprojeter, projetor de *slides*, CD-Rom, fita de vídeo e cassete, CDs, *slides*, jogos, máscaras, fantoches, fantasias e materiais adquiridos ou confeccionados pelos próprios alunos e professores.

O professor de Inglês pode, juntamente com seus alunos, organizar um espaço que torne mais fácil o acesso a uma ampla variedade de materiais voltados aos seus interesses e necessidades, e discutir com eles as possibilidades de utilização e a importância de cada um.

O material de Inglês pode, também, ser organizado por gênero ou assunto, ficando facilmente acessível aos alunos, que poderão manuseá-lo sempre que sentirem interesse ou necessidade e nos horários destinados às atividades específicas de aprendizagem da língua, propostas pelo professor.

A presença de uma ampla variedade de material escrito em Inglês deve ser garantida, uma vez que a escrita representa um apoio importante para o aprendizado da língua estrangeira.

Assim, é importante que o professor trabalhe com seus alunos o desenvolvimento de algumas estratégias de leitura em Inglês, entendida como compreensão e não apenas como decodificação de palavra por palavra ou como detalhamento de estruturas gramaticais, conforme discutem as Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas da SF/CENP.

Portanto, são principalmente os livros de literatura, jornais e revistas em Inglês que possibilitam ao professor desenvolver com seus alunos trabalhos com uma diversidade de textos, fundamental para a compreensão da língua.

- LIVROS DE LITERATURA permitem aos alunos começar a se familiarizar com os principais autores de língua inglesa de diversas épocas, além de contribuírem para uma melhor compreensão do mundo, dos valores sociais e culturais. Os livros de literatura permitem, ainda, despertar o interesse dos alunos para o conhecimento de vários gêneros literários como poesia, teatro, cantos, lendas.

- JORNAIS E REVISTAS permitem a troca de informações sobre os assuntos abordados e contribuem para que o aluno gradativamente desenvolva sua competência em língua estrangeira, aprendendo a obter informações, a reconhecer gêneros e a compará-los.



- CARTAZES, que podem ser facilmente manuseados pelos professores e alunos, permitem desenvolver atividades interessantes, principalmente em classes numerosas. Muitos cartazes trazem assuntos variados como, por exemplo, vestuário, comida, cores, objetos, animais e outros, além de apresentarem situações diversas: em lojas de departamentos, em parques, supermercados etc. As atividades realizadas com esses materiais visam a contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades de forma dinâmica e comunicativa. Por meio desses cartazes, o professor pode, ainda, apresentar e/ou aprofundar a compreensão das estruturas lingüísticas e do vocabulário de forma funcional, relacionada à vida do aluno.

- CARTÕES (cards), embalagens, manuais de instruções, têm como objetivo ampliar o vocabulário, trabalhar a pronúncia, estimular a escrita e a resolução de problemas. Pode-se propor aos alunos, organizados em duplas, a organização de rótulos de produtos, títulos de filmes, de jogos, de palavras relacionadas à informática, o que propiciará os primeiros contatos do aluno com língua inglesa na escola, estabelecendo seu vínculo com as vivências cotidianas do aluno.

- JOGOS (games) prestam-se às atividades de linguagem (falar/ouvir/ler/escrever) e possibilitam, também, é um desafio permanente. Assim, o desenvolvimento de jogos que possibilitem aos alunos a explicitação das diferenças entre a língua falada e a escrita, e a explicação de algumas regras ortográficas, contribui para a compreensão e memorização das diversidades encontradas em Inglês. O uso de palavras cruzadas, por exemplo, permite que os alunos façam combinações com as letras, discutam possibilidades de formação de palavras e interajam para trocar conhecimentos e alcançar os resultados pretendidos. Há jogos que incluem anagramas (palavras) ou frases formadas ocultas, palavras cruzadas. Há, ainda, jogos com sentenças desordenadas, cuja finalidade é incentivar o interesse do aluno pela língua, ampliar o vocabulário e estimar o desenvolvimento de habilidades relacionadas a resolução de problemas.

O uso de bingo de letras, também, permite operar com os aspectos relacionados à escrita correta das palavras, refletir sobre o uso de palavras de um mesmo campo semântico, como nome de pessoas, de países, de animais; sobre a escrita de diferentes palavras iniciadas ou terminadas com uma letra sorteada pelo professor; bem como refletir sobre o estabelecimento de relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, isto é, a correspondência entre a escrita das palavras e a sua sonoridade.



O desenvolvimento de atividades de compreensão da língua e da cultura podem ser introduzidos, ampliados e aprofundados com a utilização dos materiais audiovisuais, por exemplo:

- FITAS DE ÁUDIO com canções em diferentes ritmos e poemas, para trabalhar com o Inglês falado, cujo objetivo é introduzir e aperfeiçoar, principalmente, a compreensão oral e, ao mesmo tempo, trabalhar a pronúncia e as estruturas da língua;

- VÍDEOS possibilitam que os alunos tenham contato não só com a língua falada, mas também com a história e a cultura dos países de língua inglesa. Muitos vídeos trazem assuntos de interesse geral das crianças e adolescentes e permitem desenvolver atividades com a estrutura e o funcionamento da língua, estimular discussões sobre comportamentos e costumes, modos de vida, além de ampliar o conjunto de informações mais específicas sobre o documentário ou a história que apresenta;

- QUADROS DE AVISOS E MURAIIS permitem estimular o interesse pela escrita em Inglês. Essas atividades poderão ser solicitadas desde o início da aprendizagem, a partir de propostas simples como a escrita de bilhetes, avisos, diálogos, até as mais complexas como pequenos poemas, narrativas do cotidiano, textos informativos, opinativos;

- MATERIAIS DE CONSULTA como dicionários e gramáticas também representam uma fonte de informações, e ao mesmo tempo, podem representar um aprendizado de autonomia para o aluno realizar avanços no seu processo, aprendendo, com a ajuda do professor, a procurar não só o significado das palavras e estruturas, como também interpretar o significado que assumem em diferentes contextos e as formas de utilizá-lo na confecção de seus próprios textos.

Materiais como máscara, fantoches e fantasias, adquiridos ou confeccionados pelos alunos e professores, estimulam o desenvolvimento do trabalho cooperativo com atividades de leitura e de dramatização de textos. Essas atividades permitem, ainda, ao aluno, familiarizar-se com a língua estrangeira falada, ampliar seu vocabulário e o conhecimento das estruturas gramaticais e aperfeiçoar a pronúncia em Inglês.

## 6. AVALIAÇÃO

A prática de avaliação faz parte do cotidiano do ser e por esta razão ela é indispensável ao processo educativo, devendo ser concebida, então, como uma ação coletiva de busca do que é “certo” e do que é “errado”, num espaço ético em que o pensar e o argumentar visam superar as limitações dos sujeitos envolvidos, para a conquista de sua autonomia, com o fim de corrigir, superar, melhorar, desenvolver, atingir metas, entendendo que errar, refazer, testar são ações que enriquecem o processo de construção do conhecimento.

Com base nessa premissa, assim, a avaliação no CEB-UEFS deve ser vista como um ato reflexivo que envolve as relações professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, escola/comunidade, o trabalho escolar exige uma mediação que propicie situações de interação, discussão e troca de experiências, numa atitude de respeito aos “tempos” de aprendizagem de cada aluno.

Dessa forma, os professores devem assumir uma postura avaliativa, no sentido de fazer os ajustes necessários ao longo do processo de ensino aprendizagem, através da observação do desempenho coletivo e individual dos alunos, numa perspectiva de avaliação continuada que para tanto enquanto processo somatório de atividades, além de diagnosticar os avanços e as dificuldades, com vistas a selecionar estratégias de intervenção pedagógica, integradas à aprendizagem e à avaliação.

---

Além disso, uma das possibilidades de avaliação no CEB-UEFS pode ser efetivada através dos projetos/coletivos em equipe que favorecem a articulação entre os diferentes conteúdos e desses com os de outras áreas do conhecimento, na possível solução de um dado problema. Conceitos, procedimentos e valores apreendidos durante o desenvolvimento dos estudos das diferentes áreas podem ser aplicados e conectados, ao mesmo tempo que novos conceitos, procedimentos e valores se desenvolvam.

Desse modo, um projeto envolve uma série de atividades significativas com o propósito de produzir, com a participação das equipes de alunos, algo com função social real, ou seja: um jornal, um livro, um mural, entre outros.

Todo projeto é desenhado como um seqüência de etapas que conduzem ao produto desejado, todas elas compartilhadas com os alunos.

De um modo geral; a definição do tema; o estabelecimento do



conjunto de conteúdos necessários e suficientes para que os alunos realizem o tratamento do problema colocado; o estabelecimento das intenções educativas, ou objetivos que se pretende alcançar pelo projeto; a seleção de atividades para exploração e culminância do tema; a previsão de modos de avaliação dos trabalhos dos alunos, dos professores e do próprio projeto.

No desenvolvimento do projeto, no CEB-UEFS, uma questão pode tomar a dimensão de um problema quando suscitar a dúvida, estimular a pesquisa e criar a necessidade de ir em busca de informações para que as soluções se apresentem. Implica, ainda, confrontar soluções diferentes, analisá-las e concluir sobre a que melhor explica o tema em estudo.

Portanto, conforme os PCN, ao planejar o projeto, o professor precisa delimitar o campo de investigação sobre o tema, abrangendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pertinentes e possíveis, considerando as características do ciclo a que o projeto se destina. Os conteúdos do projeto dizem respeito àqueles em desenvolvimento e a outros, novos, que representam acréscimo à compreensão do tema. É necessário que o professor elabore e apresente aos alunos um roteiro contendo os aspectos a serem investigados, os procedimentos necessários, as atividades a serem realizadas e os materiais necessários. É importante, ainda, que se esclareçam as etapas da investigação e o modo de organização dos dados obtidos.

Sendo assim, as atividades de culminância de um projeto devem ter como intenção: a) reunir e organizar os dados, interpretá-los e responder o problema inicialmente proposto, articulando as soluções parciais encontradas no decorrer do processo; b) organizar apresentações ao público interno e externo à classe. Dependendo do tema e do ciclo que realizou o projeto as apresentações podem incluir elaboração de folhetos, jornal, cartazes, dramatizações, maquetes, exposições orais e seminários, ou exposição de experimentos como: feira de ciências, mostra de cultura, mostra de talentos, torneios educativos, festival pedagógico, feira de conhecimento, jornada pedagógica, entre outros.

Nessa perspectiva, podemos apontar algumas possibilidades de instrumentos-avaliativos na execução de projetos:

- avaliações voltadas a dar acompanhamento aos grupos que realizam o projeto, observando as contribuições individuais e resultados parciais dos grupos. Esse modo de avaliação permite que o professor detecte as dificuldades e ajude os alunos a superá-las;



- auto-avaliação durante o projeto uma forma que permite ao professor e aos próprios alunos conhecerem as dificuldades e as aquisições individuais;
- avaliação final dos projetos sobre as apresentações feitas pelos grupos, quando se apreciam as aprendizagens de conteúdos realizadas;
- avaliação do processo, a partir das áreas de conhecimentos, e produtos dos projetos pelos educadores que participaram direta ou indiretamente, tendo em vista considerar quais aspectos alcançaram as intenções pretendidas e quais devem ser aperfeiçoados, as causas das dificuldades e como, de uma próxima vez, será possível superá-las. Essa avaliação deve ser registrada, para que não se percam seus resultados.

O CEB-UEFS segundo as novas Diretrizes da SEC (1998), desenvolve o processo avaliativo como uma ação **diagnóstica, processual, participativa e emancipatória**, realizada durante todo ano, tendo por objetivo identificar as aprendizagens já adquiridas pelos alunos, bem como as dificuldades apresentadas no período, no qual o professor, mediador do processo, deve propor intervenções didáticas adequadas e desafiadoras, visando o avanço na construção do conhecimento, bem como a superação das dificuldades existentes.

O processo avaliativo deve ser registrado para fins de acompanhamento da aprendizagem e encaminhamento do aluno para outros níveis de escolaridade. O registro deve conter impressões sobre os alunos, sobre o trabalho desenvolvido, as dificuldades, os sucessos, alegrias, dúvidas e ações vivenciadas. O professor ao analisar o seu registro, pensa e repensa a sua prática e se torna, cada vez mais, capaz de atuar nela, com sucesso.

O registro, realizado pelo professor, deve retratar as dificuldades e avanços dos alunos no processo escolar, considerando as competências e habilidades esperadas e definidas no planejamento e as ações vivenciadas por professores e alunos.

Durante o processo esses registros devem se constituir recursos valiosos para identificação do desempenho dos alunos e definição de novas intervenções didáticas que sejam significativas e adequadas aos níveis conceituais dos alunos para a construção de novas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Custódio Luiz S. de. *A avaliação como aprendizagem de Cidadania*. In: Revista de Educação – AEC, ano 24, nº 94, jan/mar./95 – Avaliação: Novos Paradigmas.

- ALVES, Maria F. *Passos e (des)compassos da alfabetização*. Goiânia: Editora da UFG, 1993.
- AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993.
- BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura-Educação, *Caminho Para a construção da Cidadania – Construindo o futuro: a elaboração do Plano escolar* - Salvador, 1993.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia B. (org.) *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: editora da UFG, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 2ª ed. Coleção Primeiros Passos, Brasiliense. São Paulo, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC-SEF, 1995. (versão preliminar)
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Lenira. *Educação Infantil crescendo e aparecendo*. In: Cadernos de Pesquisa (80): 11-20, 1992.
- Constituição: *República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- COOL, Cesar. PALACIOS Lesús. MARCHES/ Alvaro. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COOL, Cesar et alli. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: artes Médicas: 1996.
- \_\_\_\_\_, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. *Crêterios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.



- \_\_\_\_\_, Maria Malta et al. *Creches e Pré-escola no Brasil*. São Paulo: Cortêz/Fundação Carlos Chagas, 1993.
- DEHEINZELIM, Monique. *Uma proposta curricular de educação infantil*. Salvador: Secretária de Educação e Cultura do Estado da Bahia, 1993.
- DURANTE, Marta. *Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de textos* – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Educação de Jovens e Adultos – *Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental* – MEC. São Paulo/Brasília, 1997 – Ação Educativa
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Vozes, 1993.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat, *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IMENES, Luiz Márcio. *A numeração indo-arábica*. 5ª ed. Coleção Vivendo a Matemática. Scipione. São Paulo, 1992.
- JOLIBERT, Josette (coord.). *Formar niños productores de textos*. Santiago: Hachette, 1991.
- 
- KATO, Mary Aizawa (org.) *A concepção da escrita pela criança*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1992.
- KAUFMAN, Ana Maria B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRAMER, Sônia. *Com a Pré-escola nas mãos* – Uma alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989.
- LAJOLO, Marisa & BARRETO, Vera (orgs.). *poetizando*. São Paulo / Brasília: *Vereda – centro de estudos em Educação / MED* – Movimento de Educação de Base, 1994.



LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). *Jogar o jogo ou virar o jogo: o Papel do Educador de Crianças Pequenas*. Trabalho apresentado no painel "Formação de educadores para creches e pré-escolas", 6ª CBE - Conferência Brasileira de educação, USP - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991 b. Mimeografado.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). *Pré-Escola É Não é Escola*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1991

\_\_\_\_\_, Maria Lúcia de A. (org). *Instrumentos Metodológicos do professor e do Coordenador Pedagógico da Criança de 0 a 6 anos*. Apresentado na 15ª reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1992.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Coordenação de Educação Infantil - Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994

MORAIS, Euzi M. *A aquisição do Código Escrito*. In: *A contribuição da lingüística para o processo da alfabetização*. Anais do I Seminário da região Sul. Porto Alegre, PUC, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de e ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. *O valor da interação criança-criança no desenvolvimento infantil*. IN: *Cadernos de Pesquisa* (87): 62-70, 1993.

\_\_\_\_\_, Zilma de Moraes R. de. *Creches: Crianças, faz-de-conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_, Zilma Moraes Ramos de (org) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Os números na história da civilização*. 5ª ed. Coleção Vivendo a Matemática. Scipione. São Paulo, 1992.

POERSCH, José Marcelino. *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Sagra (org.). porto Alegre, 1986.