

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

***NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E PROFESSORES ALFABETIZADORAS(ES) DE CABO
VERDE E BRASIL: SABERES E FAZERES EM DESTAQUE***

Por: Ido António Mendes Carvalho
Orientadora Prof^a Dr^a: Carmen Sanches Sampaio

**RIO DE JANEIRO
Fevereiro/2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IDO ANTÓNIO MENDES CARVALHO

***NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E PROFESSORES ALFABETIZADORAS(ES) DE CABO
VERDE E BRASIL: SABERES E FAZERES EM DESTAQUE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

IDO ANTÓNIO MENDES CARVALHO

*NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E PROFESSORES ALFABETIZADORAS(ES) DE CABO
VERDE E BRASIL: SABERES E FAZERES EM DESTAQUE*

Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Profª Drª Carmen Sanches Sampaio (Orientadora)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Profª. Drª Inês Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado de Rio de Janeiro - UERJ

Profª Drª Maria Elena Viana Sousa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Profª Drª Claudia de Oliveira Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro /Escola de Formação de Professores /São
Gonçalo - UERJ/EFPP/SG**

Dedico este trabalho aos meus pais
que tanto me apoiaram nas minhas
escolhas acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares que tanto me apoiaram nesses sete anos fora de casa e longe da família.

À minha orientadora Carmen Sanches pela paciência, dedicação, pelo importante apoio e por acreditar em mim e na realização desta idéia.

Ao grupo da orientação coletiva pelas discussões teóricas que muito contribuíram para realização dessa caminhada e para a produção desse texto, constituindo-se como muitos(as) co-orientadores(as) nessa construção.

À minha avó Duqueza e avô Marcelino (in memoriam), pelo apoio incondicional e que sempre me incentivaram a estudar e crescer como pessoa e estudante.

Ao meu amigo Deolindo pelas várias noites de discussões teóricas e desabafos.

Ao meu amigo André pela força, conselhos, dedicação, desabafo e carinho.

À CAPES e sociedade brasileira pela bolsa de estudos, que sem o financiamento a realização desse projeto estaria comprometida.

A existência, porque humana, não pode ser muda,
silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas
palavras, mas de palavras
verdadeiras, com que os homens
transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar
o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado,
por sua vez, se volta problematizado aos
sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.
Paulo Freire

RESUMO

A investigação busca compreender os saberes e fazeres docentes presentes nas narrativas das professoras e professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e em Cabo Verde. O que narram sobre seus trabalhos é objeto de reflexão por se acreditar que os espaços e tempos de sala de aula são lugares de construção de conhecimentos e, por isso, pode ser um momento privilegiado para a pesquisa e (auto)formação docente. Procurou-se, nas narrativas, delinear algumas linhas temáticas: como escolhem o conteúdo trabalhado cotidianamente na sala de aula; qual seu papel como professora e professor na sala de aula; o que pensam sobre os seus alunos; como os avaliam e as dificuldades e facilidades encontradas em sua profissão. Por acreditar que a narrativa é a forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo, a opção metodológica foi pela *investigação narrativa* (CONNELLY E CLANDININ, 1995). O *corpus* da pesquisa foi um conjunto de oito entrevistas - cinco professores e professoras de Cabo Verde e três do Brasil. A ação investigativa teve como objetivo maior se aproximar das práticas das(os) professoras(es) a partir das suas narrativas.

RESUMEN

La investigación busca comprender los saberes y las prácticas docentes presentes en las narrativas de las y los docentes que actúan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental en Brasil y en Cabo Verde. Lo que narran sobre sus trabajos es objeto de reflexión porque se parte de pensar que los espacios y los tiempos en sala de aula son lugares de construcción de conocimientos y, por eso, puede ser un momento privilegiado para la investigación y la (auto) formación docente. Se buscó, en las narrativas, delinear algunas líneas temáticas: cómo eligen el contenido trabajado cotidianamente en la sala de aula; cuál es su papel como docente en la sala de aula; qué piensan sobre sus alumnos; cómo los evalúan y las dificultades y facilidades encontradas en su profesión. Por creer que la narrativa es la forma en la que nosotros, seres humanos, experimentamos el mundo, la opción metodológica fue la *investigación narrativa* (CONNELLY E CLANDININ, 1995). El *corpus* de la investigación fue un conjunto de ocho entrevistas – a cinco docentes de Cabo Verde y tres de Brasil. La acción investigativa tuvo como objetivo principal aproximarse a las prácticas de las y los docentes a partir de sus narrativas.

SUMÁRIO

1. Primeiras palavras – apresentando as questões da pesquisa	10
2. Modos de caminhar: opções teórico–metodológicas da ação investigativa	19
3. Professoras e professores protagonistas da ação investigativa: quem são?	26
3.1 – Professoras alfabetizadoras brasileiras	27
3.2 – Professoras e professores caboverdeanas(os)	28
4. Cabo Verde – breve contextualização de um lugar (re)inventado	33
4.1 – Características sócio-econômicas	34
4.2 – Sistema educativo em Cabo Verde	35
4.3 - Organização dos sistemas de educação em Cabo Verde e a perspectiva de mudança	38
4.3.1 – O ensino básico integrado	38
4.3.2 – O ensino secundário	39
4.3.3 – O ensino superior	40
4.3.4 – A implementação da política: perspectivas	41
5. Narrativas docentes: saberes e fazeres em destaque	44
5.1 – Temas/conteúdos pedagógicos trabalhados no cotidiano escolar: entre o dito e o feito	47
5.2 – Sobre aprendizagem dos alunos, papel e atuação cotidiana do(a) professor(a)	60
5.3 – Entre saberes e práticas: como avaliam?	66
5.4 – Pesquisa, formação continuada e produção de saberes: o que dizem as(os) professoras(es)?	70
5.5 – Registro da prática docente: autoria assumida?	79
5.6 - Precarização docente – salário e condições do trabalho docente	84
6. Concluindo... Ou apenas começando!	95
Referências	98
Anexos	106

1. Primeiras palavras – apresentando as questões de pesquisa

*Se queremos mudar alguma coisa,
devemos saber como funciona.*
Göran Therbon, 1995

A experiência vivida, construída e contemplada como “professor” em 2000 no Liceu de Santa Catarina, em Assomada, Cabo Verde, foi um acontecimento que muito marcou minha vida, e as escolhas profissional e, principalmente, acadêmica que fiz. Porque acho que nós somos movidos pelos desafios, persistência e insistência e, sobretudo, pela vontade de fazer, aprender e trocar experiências e conhecimentos, é que aceitei o desafio de entrar na sala de aula sem experiência de formação profissional para exercer a profissão docente. Diante de tal fato deparei-me com muitas dificuldades que traduziam a minha falta de experiência. No entanto, pude perceber que tais dificuldades eram vivenciadas também por outros colegas que possuíam experiência e formação.

Os pacotes fechados de métodos, modos de fazer, livros didáticos a serem utilizados e ações avaliativas que orientavam nossas práticas pedagógicas indicados pelo Ministério da Educação de Cabo Verde (MECV) deixavam-me bastante inseguro e em uma situação quase que sem saída. Esses pacotes, além de apresentarem saberes e fazeres que não condiziam com a minha realidade, com a da escola e a dos alunos e alunas, não previam possibilidades de mudança, principalmente para um “*novato*” que conhecia pouco o cotidiano escolar como professor. Em Cabo Verde, como em outros países periféricos e semiperiféricos, aconteceu o que Santos (2005) denomina *transnacionalização do campo educativo*, no qual, o desenvolvimento educativo e curricular segue o parâmetro dos países centrais e tem como referência, modelos universais europeus. No bojo dessas reflexões me indagava: Quem são os responsáveis por tal política educacional? Os professores? Os gestores? O ministério da Educação? Os governantes? Os políticos? O sistema capitalista? O processo de globalização?

Tais questões sem respostas causavam-me mal-estar e, ao mesmo tempo, possibilitavam a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos alunos e alunas, professores e professoras com os quais eu trabalhava.

A insegurança, indignação e o mal-estar sentidos trouxeram angústias e fez surgir a necessidade de conhecer e estudar sobre o trabalho que realizava como professor, pois aprendi com Therbon (1995) que *se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona*.

Então, percebi que essa necessidade – a de aprender e a de compreender melhor o processo pedagógico – podia contribuir para alterar a realidade vivida mais do que permanecer na crítica sem nada fazer. Como diz Paulo Freire (1996), as reflexões e indagações revelaram-me a *consciência do meu inacabamento*. (FREIRE, 1996)

Eis o que me motivou a buscar novos conhecimentos: enfrentar diversos problemas na sala de aula; ver as pessoas de mãos “atadas” em uma sociedade onde os recursos econômicos são deficientes para a realização de pesquisas; a ausência de ação governamental que parece ignorar essa situação. Com Paulo Freire (1996, p.96) aprendi a acreditar que *aprender é uma aventura criadora, algo mais rico que lição dada. Aprender para nós é construir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*.

À procura de saber mais e bastante instigado pelo mestre Paulo Freire (1996) que nos diz: *como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente*, vim para o Brasil em 2001 e ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)¹.

No Brasil comecei a entrar em contato com o novo e o diferente, para mim. Reconheço a resistência inicial para lidar com o que ainda não conhecia, mas a consciência da minha incompletude e da minha *inconclusão* tem me instigado e ampliado as possibilidades de aprender.

Na faculdade de Educação da UFRJ, durante a graduação, conheci teorias educativas, métodos e maneiras de aprender e ensinar pautados na dialogicidade; idéias bastante diferentes do que havia experienciado em Cabo Verde. Porém, percebi, que também no Brasil os problemas existem e muitos estão longe de terem uma solução sem conflitos, talvez porque o

¹ A minha vinda para o Brasil e a entrada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro se deu através do Programa de Convênio Internacional que existe há várias décadas entre os governos de vários países e o de Cabo Verde. O convênio com o Brasil dá-se através de cooperação assinada entre os dois países, nas áreas de Educação e Cultura. Esses acordos de cooperação culturais entre o Brasil e Cabo Verde foram celebrados em 1976 e são mantidos até hoje através do PEC-G e PEC-PG. O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) é uma cooperação educacional que o governo brasileiro oferece aos países em via de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Este Programa do governo brasileiro existe desde a década de vinte, tendo sido administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) até o ano 1967. A partir de então o PEC-G é desenvolvido com base nos acordos de cooperação estabelecida entre os dois Ministérios: o da Educação (MEC), com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) e o das Relações Exteriores (MRE).

O estudante PEC-G é selecionado por vias diplomáticas em seu país, pelos mecanismos previstos no protocolo de PEC-G e dentro dos princípios norteadores da filosofia do programa. A execução do PEC-G cobre o ciclo completo, iniciado pelo processo de pré-seleção no país de origem do estudante e pela vinda deste ao Brasil. Uma vez estando no Brasil, o estudante apresenta-se à instituição de ensino superior para efetuar sua matrícula, devendo dedicar-se exclusivamente aos estudos. De acordo com o regulamento do Programa, o estudante deve atender aos objetivos e metas do Programa: vir ao Brasil, estudar, graduar-se e retornar ao seu país de origem e contribuir para o seu desenvolvimento.

campo educativo, como nos alerta Bourdieu (1983), também é um lugar de lutas. Produz e supõe uma forma específica de interesse.

Minha participação como Bolsista de Iniciação Científica (IC)² contribuiu muito para “clarear” minhas idéias. Ao viver o cotidiano da pesquisa e participar das discussões, pude construir uma visão mais crítica da realidade e confirmar o que vivia como professor: as teorias educacionais que são transplantadas para outros países, por vezes, ou quase sempre, ignoram a realidade local causando conflitos e implantações contraditórias.

Os estudos, investigações e estágios realizados durante o curso de Pedagogia revelaram-me que as dificuldades enfrentadas no meu país, em minha curta experiência docente, são bem próximas daquelas vividas nas escolas brasileiras. No entanto, há uma diferença que, para mim, é fundamental: a existência, no Brasil, de uma tradição de pesquisa na área da educação visando à busca de soluções e produção de conhecimentos novos.

No grupo de pesquisa, pesquisei o valor que os jovens, hoje, atribuem à educação. O campo consistia de jovens do Ensino Fundamental e Ensino Médio até os 25 anos de idade, de diferentes classes sociais, de escolas públicas e privadas e de todo o Estado do Rio de Janeiro. Dessa pesquisa, surgiu o tema da minha monografia intitulada *Perspectiva de Futuro e Mobilidade Social dos Jovens Estudantes do Estado do Rio de Janeiro: Uma Análise Crítica* no qual constatei a perda do valor da escola por parte dos alunos entrevistados. A escola que, por muito tempo, era *sagrada* tornou-se *profana*. O intocável, de repente, tornou-se banal, vulgar, sem valor, sem inspiração, sem alternativa, sem perspectiva, sem compromisso com a mudança, cidadania e, principalmente, sem esperança. Nas falas dos alunos essa realidade tornava-se bastante presente.

Com relação ao trabalho docente, vemos como a mídia, principalmente a imprensa, ressalta falas que enfatizam a incompetência e o descompromisso dos profissionais de Educação. A quem interessa esse discurso? Com o discurso da incompetência e do descompromisso docente, quem ganha e quem perde?

Na revista *Veja*, de outubro de 2005, uma reportagem destacava que os engenheiros, arquitetos, médicos, sociólogos etc, ensinavam melhor do que nós, profissionais professores. Simon Schwartzman no *Jornal O Globo* (12 de outubro de 2006) enfatizou: “*A educação está ruim há anos. Sequer são feitas avaliações de resultados. O professor faz o que quer e não é cobrado*”. No entanto, a opinião dos profissionais professores já foi ouvida? O que significa

² Atuei como Bolsista de Iniciação Científica no período de 2002.1 a 2005.1 no projeto coordenado pelo Professor Doutor Márcio Costa, intitulado: A valorização da Educação: o Sagrado sob Ameaça.

ensinar melhor? A quem interessa a construção e divulgação desses discursos? Quais os interesses que podem estar em jogo?

Tais notícias invadem os diferentes espaços e tempos de nosso dia-a-dia através dos diferentes canais de informação existentes e parecem inscrever em nós a mensagem crônica: a escola vive uma séria crise e os maiores culpados são os profissionais da Educação. Sinto-me instigado a não entrar nesse jogo de palavras sem antes ver, ouvir e saber o que os profissionais-professores têm a nos dizer.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que pretendemos escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 1996, p.127)

As questões expostas até aqui - a similitude nas políticas educacionais implementadas e as conseqüências para o cotidiano escolar - são observadas tanto em Cabo Verde como no Brasil, e confirmam que tais problemas extrapolam a localidade. A intensa dependência e inter-relação entre as nações globalizaram não só o que os capitalistas e economicistas acreditam que são as soluções para as dificuldades econômicas dos países periféricos e semiperiféricos, mas, também, alavancaram problemas e situações bem parecidos nesses países.

O que está acontecendo no Brasil, e não com menos intensidade em Cabo Verde e em outros países também, é, do meu ponto de vista, o que Santos (2005) chama de *localismos globalizados* e *globalismos localizados*³ - conseqüência de um processo que vem se arrastando desde o século XV, porém, vivido com mais intensidade, nas últimas décadas do século XX.

A globalização, caracterizada como construção ideológica ou como um conceito explicativo de uma nova ordem mundial, não só econômica, mas social, chegou também no campo da Educação como um todo e o trabalho docente, em especial, está sendo reconfigurado (OLIVEIRA, 2004).

Devido a esse processo, as reformas educacionais iniciadas na última década do século XX, no Brasil, na América Latina, na África, e especialmente em Cabo Verde, trouxeram muitas mudanças nas práticas dos profissionais docentes. Reformas exigidas pelos organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Trabalho, entre outras organizações multilaterais vêm sendo implementadas, com rigor.

³ O localismo globalizado é o processo pelo qual um dado fenômeno local é transformado em global. Já o globalismo localizado consiste na operação inversa, ou seja, na transformação de processos globalizados em fenômenos locais. Por serem formas hegemônicas de globalização, ambas caracterizam-se por gerarem meios de regulação social global, operando em conjunto, na maioria dos casos, embora para efeitos analíticos possam "ser estudadas separadamente, dado que os fatores, os agentes e os conflitos que intervêm num e noutro são distintos" (SANTOS, 2001, p. 72).

Interessado em aprofundar os estudos realizados na graduação, procurei o Curso de Pós-Graduação, nível Mestrado, pois a intenção é me qualificar para retornar ao meu país, ainda tão carente de profissionais em educação comprometidos com o ensino e a pesquisa. O compromisso assumido é com a construção de uma escola pública que, de fato, a todos ensine.

Apreendi a pensar como Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Mediante questionamentos e interrogações sobre um assunto que diz respeito não só a mim, mas a todos aqueles que se comprometem com uma educação de qualidade para a cidadania e, principalmente, para a liberdade, proponho-me, nesse trabalho de dissertação de mestrado, a investigar o que dizem as professoras e professores da escola pública – do Brasil e Cabo Verde - sobre seus saberes e fazeres cotidianos mediante o processo de **precarização docente** (SAMPAIO e MARIN, 2004; LÜDKE e BOING, 2006; OLIVEIRA, 2004).

Entendendo que as práticas docentes, com seus dilemas e contextos, precisam ser (re)contadas, (re)escritas, (re)lembradas e compreendidas diferentemente dos discursos que afirmam a escola em crise e culpabilizam os profissionais professores e professoras pela impossibilidade de transformação. Alio-me aos pesquisadores e pesquisadoras que vêm ressaltando possibilidades do trabalho docente, tais como: Garcia (2003, 2004, 2005); Alves (1997, 2001, 2006); Prado (2005; 2007); Sampaio (2003, 2007); Esteban (1999, 2001, 2003, 2007); Esteban e Zaccur (2002), Nóvoa (1995); Pérez Gómez (1995; 1998, 2001); Oliveira (2001, 2005, 2006); Ferrazo (2005); Tardif (1999, 2002); dentre outros.

Nesse sentido, atrevo-me a buscar as *vozes da escola por dentro dela, pelos seus interstícios, pelos sons que a habitam, vozes anunciadoras de novos ou antigos ventos e novos ou velhos sons*, como nos fala Moraes (2006). Vozes produzidas pelos *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001), enraizados contextual e culturalmente, sujeitos de um tempo e de um lugar real e não esvaziado de experiência e história. Sem desconsiderar a relação complexa entre o micro e o macro, penso ser no cotidiano de cada um desses atores – *sujeitos encarnados* - que acontece o filme da vida, motivo pelo qual me desafio a ouvir o que dizem as professoras e professores sobre suas ações docentes praticadas em escolas públicas com alunos e alunas das classes populares.

Os professores e professoras criam e recriam no cotidiano da sala de aula táticas (CERTEAU, 2000) e formas de lidar com os desafios postos pela docência. Segundo Dias-da-

Silva (1998, p.33), *os professores são gestores de dilemas, sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz do seu desenvolvimento profissional, mediados pelas condições laboral, valores e contextos sociais.*

Buscando falar **com as professoras e professores e não sobre as professoras e professores** - do Brasil e de Cabo Verde - investigo:

- O que dizem as professoras e professores sobre o trabalho pedagógico que realizam, cotidianamente, com os alunos e alunas com os quais trabalham.
- A possibilidade, mediante a **precarização do trabalho docente**, de um fazer docente comprometido com a investigação da própria prática.
- A presença ou não, nas narrativas dos docentes, do discurso bastante comum da incompetência e descompromisso docente.
- A experiência de formação docente (oficiais e/ou não oficiais) por parte das professoras e professores e, em caso afirmativo, quais as influências para a ação docente de tais experiências.

Segundo os discursos da mídia, dos políticos e, em certa parte, da sociedade civil os grandes culpados pelo fracasso da escola são os professores por serem despreparados, desinteressados, desatentos, descomprometidos. São eles os grandes responsáveis pela reprovação em massa, pois não sabem ensinar, não dominam os conhecimentos e não têm paciência para lidar com as crianças com as quais trabalham e que apresentam dificuldades para aprender.

Nesse sentido, investigar as práticas cotidianas das professoras e professores, assim como, seus saberes e fazeres tem por objetivo buscar compreender a concepção de educação que eles possuem e praticam nos seus cotidianos de sala de aula de forma a construir uma alternativa que pense a escola como um espaço, de fato, público, democrático, conscientizador de uma cidadania multicultural e de participação. Nele a *unidade na diversidade*, como enfatiza Paulo Freire (1996) pode ganhar espaço de manobras, afirmação e aceitação, se tornar “realidade” na prática cotidiana, viabilizar uma escola comprometida com a sociedade e como *lócus* de possibilidades de aprendizagens e ampliação de conhecimentos para os estudantes, professoras e professores.

Considerando que esse modelo de escola que vivenciamos foi e está sendo posto em causa pela opinião pública e pelas autoridades, indago: Qual o papel da escola nesse início de século? As professoras e professores investigadas(os) pensam e produzem, nesse contexto uma educação revolucionária?

Acredito que os professores e professoras constroem conhecimentos nos seus cotidianos de sala de aula e lutam por uma escola comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual. Por entender que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças se apropriam da linguagem escrita ampliando, desse modo, as possibilidades de acesso ao conhecimento opto, por trabalhar, nessa pesquisa, com professoras e professores que atuam nesses anos escolares há mais de dez anos. Interessa-me investigar profissionais – de Cabo Verde e do Brasil - que vêm atuando como alfabetizadoras(es), pois o sucesso escolar, nesse período é, muitas vezes, determinante para que as crianças possam dar continuidade aos seus estudos e se beneficiar efetivamente da escolarização (ESTEBAN, 2007).

O Jornal O Globo, de 27/10/2006, publicou que o Brasil é um país que possui uma das maiores taxas de repetência do mundo. O país aparece, no relatório da UNESCO, acima apenas de 12 nações da África subsaariana, Nepal e Anguila. Em 2002, 20,6% dos estudantes brasileiros de primeira a quarta série repetiram o ano e, segundo o relatório de monitoramento Global da Educação Para Todos em 2007, lançado em Nova York, a taxa de repetência reflete a qualidade do ensino. O que esses dados nos dizem? Quais as conseqüências para o cotidiano da sala de aula? Maria Teresa Esteban nos fala:

O persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas. Enfim, uma escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar. (ESTEBAN, 2007, P.2)

Em Cabo Verde o subsistema do ensino básico que compreende seis anos de escolaridade viu aumentar os seus alunos entre 1990/01 e 1998/99 de 69.821 para 92.033. A evolução da taxa líquida de escolarização passou de 73% em 1990 para 96% em 2000. Tomando como referência o grupo de 1996⁴, verifica-se que a proporção de crianças que conclui o 6º ano era de 76%. Uma percentagem expressiva (85%) dos alunos chega ao 5º ano. Se considerarmos o grupo dos alunos que iniciaram o Ensino Básico em 2001 nota-se uma tendência para o aumento no percentual de alunos que o concluem na ordem dos 82% contra 76% para o grupo de 1996. Quanto à entrada no 5º ano, o percentual seria de 85%.

⁴ O ano de 1996 tem sido em Cabo Verde o ano referência para a generalização total do Ensino Básico para avaliar os efeitos da introdução do novo sistema de avaliação ocorrido no início dos anos 90 (Censo Escolar, 2004/05).

Podemos ver, nesses dados, que o Ensino Básico em Cabo Verde se universalizou e o quantitativo dos alunos que chega ao último ano da escolaridade do Ensino Básico aumentou consideravelmente. Mas, será que a qualidade do ensino acompanhou a quantidade das instituições e ofertas escolares? Segundo a revista *Ilhas*⁵ (março de 2004), em 2001 apenas 36% dos professores e professoras estavam qualificados(as) para lecionar até ao 6º ano de escolaridade e 30% dos professores(as) não possuíam qualquer formação específica na área, apesar de o governo ter um plano estratégico de educação no qual todos os docentes do Ensino Básico deverão estar habilitados ao final da primeira década do ano 2000.

O mercado de grande escala de produtividade e competitividade parece exigir uma nova estratégia e mão-de-obra especializada, devido à incorporação de novas tecnologias que, segundo Morgado (2003), contribuiu para redefinir os processos laborais e as estruturas ocupacionais gerando um *novo conceito do trabalho cuja principal característica é a flexibilização* (p.111).

A qualificação do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm da formação geral (*conhecimento científico*), da formação profissional (*conhecimento técnico*) e da experiência de trabalho e social (*qualificação tácita*) (PEREIRA, 2000), vem sendo exigência, quase que obrigatória, do novo mercado de contratação. Todas as mudanças no mundo do trabalho e o conhecimento como um dos principais valores da sociedade contemporânea, um conhecimento sempre em movimento com prazo reduzido, limitado e rapidamente transmutável ao mesmo tempo disponível e de fácil acesso através dos variados meios de comunicação e de suporte da informação, colocam a escola *perante uma necessidade inadiável de ‘promover a humanidade, o sentido da comunidade e a identidade cosmopolita’ como forma de compensar os efeitos mais destrutivos desse modelo econômico* (HARGREAVES apud MORGADO, 2003, p.113).

As transformações e exigências do mercado de trabalho exigem mudanças no campo da educação demandando a reconfiguração do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; MORGADO, 2003). Como podemos observar o Brasil viveu, em 1996, alterações no sistema educacional com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e Cabo Verde, em 1995. Tais reformas educacionais, iniciadas na última década do século XX, no Brasil, na América Latina e na África têm trazido mudanças para as práticas dos profissionais docentes? A literatura sobre o tema, em Cabo Verde, quase não apresenta aportes para análises das recentes mudanças no sistema onde, praticamente, inexistente uma tradição de pesquisa justificando a

⁵ *Ilhas*. Nº 1 – Co Verde, Março 2004.

difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2004, p.1127).

Nesse sentido, esse trabalho investigativo procura compreender a atuação dessas(es) professoras(es) tão criticadas(os). Não uma compreensão das práticas dos(as) professores(as) olhando-os(as) de cima para baixo ou a partir do macro contexto, pois, aprendi com Pais (2003), *que o cotidiano nos apresenta pistas que um olhar geral jamais nos insinua*. O que as professoras e professores alfabetizadoras(es) de Cabo Verde e do Brasil têm a dizer sobre seus saberes e fazeres cotidianos?

2. Modos de caminhar: opções teórico–metodológicas da ação investigativa

*La voz es el sentido que reside en el individuo
y que le permite participar en una comunidad...
La lucha por la voz empieza
cuando una persona intenta comunicar
sentido a alguien. Parte de ese
proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno
mismo y sentirse oído por otros...
Brizman, 1986.*

Certa vez, o poeta António Machado disse: *é no caminho que aprendemos a caminhar*. Durante a minha trajetória escolar tenho aprendido a caminhar acompanhado de minhas certezas e incertezas, desejos e angústias, dores e alegrias, dúvidas e limites.

No percurso conheci métodos, teorias e várias formas de fazer, dizer e ver quase sempre pautadas pelo fazer certo, dizer certo, seguir uma determinada ordem e linearidade, estruturando bem, dividindo o “todo” para facilitar as análises e, principalmente, contabilizar para ter a certeza ou a confiabilidade de que o resultado obtido é o mais correto.

Todo esse tempo foi impregnado em mim (e fui aprendendo, porque acredito que o ser humano é um ser ativo, produto e produtor de certas situações de inter-relação consigo mesmo e com os outros) uma forma muito tradicional de fazer, de ser, olhar e interpretar o mundo.

A minha formação pessoal como pesquisador iniciante marcado pelo modo de fazer tradicional atingiu o auge com minha participação em um grupo de pesquisa coordenado por um professor da UFRJ logo depois que cheguei ao Brasil em 2001. O grupo uma forte base na sociologia tradicional e nele aprendi que o melhor método para atingir um resultado confiável era o que me possibilitaria a mensuração dos dados e o que me traduzia a certeza dos resultados. Até aquele momento, para mim, aquele parecia ser o método mais correto e o único que possibilitaria uma maior confiabilidade às pesquisas. Se me perguntassem, há dois anos atrás, como pesquisar, com certeza, indicaria a obra de Descartes, *O discurso sobre o método*, ou *Regras do método sociológico* de Emile Durkheim, para ler. O que havia vivido em Cabo Verde se confirmou no Brasil, nesse grupo de pesquisa. Ou seja, um modo positivista de lidar com o conhecimento continuou a me acompanhar. Indago: Qual de nós não foi “formado” por este paradigma? Acredito que esta forma de pensar e fazer domina a organização acadêmica, o modo de fazer científico e a respeitabilidade dos resultados das pesquisas acadêmicas/científicas. Segundo Santos (2005) essa forma de ver, fazer e olhar, ou seja, esse modelo de racionalidade surgiu a partir da revolução científica do século XVI e foi se

desenvolvendo com base nas ciências da natureza ou ditas ciências duras. Em *A crítica da razão indolente* (2005) ele analisa a ciência moderna e sua crise e enfatiza os sinais que apontam para o surgimento de um novo paradigma: *paradigma emergente*. O sociólogo afirma que o paradigma dominante é um modelo de racionalidade totalitário porque nega o caráter racional a qualquer forma de conhecimento que não seja pautada pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

As idéias que presidem à observação e à experimentação são as idéias claras e simples a partir dos quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas idéias são as idéias matemáticas. (SANTOS, 2005, p.63)

O autor demonstra, com a sua análise, que a matemática tem um lugar privilegiado na ciência moderna porque não só serve como instrumento privilegiado para a investigação como também para garantir a confiabilidade dos resultados. Ainda, segundo Santos (2005), *do lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências: em primeiro lugar, conhecer significa quantificar* (p.63). Para a ciência moderna o que não é quantificável é irrelevante porque o rigor científico se mede pelo rigor dos métodos. Os objetos e os sujeitos perdem suas características qualitativas em favor de quantitativos. O que não pode ser submetido ao método matemático é insignificante no campo da ciência tradicional. Em segundo lugar, *o método científico assenta na redução da complexidade* (p.63). É o velho lema: dividir e classificar para conhecer. Dividir, reduzir, classificar, hierarquizar, contar, contabilizar, quantificar foram noções que me perseguiram e, só agora, depois de conhecer Boaventura de Sousa Santos e outros autores, posso compreender as conseqüências desse modo de lidar com o conhecimento e a realidade.

Durante a minha trajetória escolar, desde Cabo Verde até a minha graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, aprendi que para compreender o que se passa no mundo, à minha volta, deveria me guiar por um sistema científico de interpretação da vida e do mundo buscando a totalidade dos fenômenos e dos acontecimentos. Para compreender tais acontecimentos deveria guiar ou ser orientado por uma concepção “correta” do mundo: o método matemático. O mais “correto”? Para a ciência moderna, sim. Não só o mais “correto”, como o único capaz de explicar a realidade.

Ao entrar para o Programa de Mestrado da Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO) conheci a Professora Carmen Sanches, minha orientadora. À medida que conhecia o seu trabalho e alguns autores apresentados na orientação coletiva⁶ e na disciplina

⁶Encontros realizados quinzenalmente onde discutimos, coletivamente, os textos produzidos pelos alunos mestrandos que trabalham com as professoras: Carmen Sanches, Claudia Fernandes, Maria Helena Sousa e Maria

Pesquisa e Cotidiano⁷ pude ser instigado a (re)pensar o modo como aprendi a me relacionar com o conhecer.

Ao entrar em contato com esses autores aprendi que a minha forma de fazer, saber, ver e ser estavam sendo definida por uma perspectiva hegemônica de construção do conhecimento: a perspectiva epistemológica positivista.

Santos (1995) no *Discurso sobre as Ciências*, enfatiza que o postulado da ciência moderna está em crise profunda e irreversível, e que estamos vivendo o primórdio de uma nova maneira de perceber isso. Dialogando um pouco com Edgar Morin (2003) compreendi que simplificar é controlar e dominar o real. Morin critica a nova/velha forma de organização do conhecimento que não reconhece e não apreende a complexidade do real e a acusa de ser mutiladora. Com o desenvolvimento da ciência há uma grande especialização das áreas de conhecimento chegando ao que ele chama de *inteligência cega* que *destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos daquilo que os envolve* (p.18). Para Morin (2003), a *inteligência cega* é uma patologia do saber, pois opera pelo princípio da disjunção, da redução e da abstração, constituindo no paradigma da simplificação. No bojo das discussões, Morin nos convida a distinguirmos as idéias sem separar, associar, sem identificar ou reduzir.

A partir da leitura desses autores, dei-me conta de que as nossas formas de ver e pensar o mundo estão sempre sendo limitadas pelas teorias hegemônicas. Isso porém, não significa a impossibilidade de ruptura ou da emergência de uma outra forma de ver contra-hegemônica. Nesse contexto de crise, rupturas e possibilidades de modos diferentes dos que nos “perseguem”, nos formam e informam há muito tempo, que Boaventura de Sousa Santos sugere um paradigma emergente.

Um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Um paradigma que não pode ser só científico (paradigma do conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (paradigma de uma vida decente). (2005, p.74)

Um paradigma que não tem a ciência como a única explicação da realidade, mas umas das possibilidades. Uma paradigma não excludente, como demonstra Morin (2003) que não simplifica, mas que complexifica, porque pensar complexo é desafiar os preconceitos, os valores, a ordem estabelecida. Olhar a desordem como um meio de aprendizagem, e a crise

Fernanda Rezende. Nesses encontros somos co-orientados e exercemos a orientação e vamos, acima de tudo, vivenciando a construção compartilhada (dialógica) da produção de conhecimentos. Vamos, também, exercendo o desafio de ouvir o(s) outro(s).

⁷Disciplina optativa, oferecida pela professora Carmen Sanches no segundo semestre de 2006. Os autores mencionados são: Boaventura de Sousa Santos (1995; 2005), Edgar Morin (2003), José Machado Pais (2003), Nilda Alves (2001), Regina Leite Garcia (2003), Jorge Larrosa, Connely e Clandinin (1995), Inês Barbosa de Oliveira (2001; 2005),

como uma possibilidade. Entender o fenômeno social como uma desordem/ordem com possibilidades de auto-organização. Um paradigma que valorize a nossa trajetória, pois como fala, mais uma vez, Santos:

O saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrâneo e clandestinamente (...) no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não separa e antes nos une pessoalmente ao que estudamos. (2005, p.84)

Nesse contexto de (re)pensar uma outra forma ou possibilidade de fazer, pensar e ver, procuro uma perspectiva epistemológica outra, que a ciência moderna tem negado durante seu tempo de reinado. A perspectiva adotada é a que vai no sentido de não desperdiçar as experiências humanas produzidas nos seus cotidianos, porque elas são produtoras e reveladoras de certas representações sociais enraizadas na quotidianidade. Inspirado por Pais (2003), Garcia (2003), Alves (2001), Oliveira (2001), Ferraço (2001), enfatizo que a sociologia do cotidiano nos provoca a sair da lógica do *pré-estabelecido*. Lógica que, durante muito tempo, nos levou a tomar uma rota programada, *guiada pela dureza dos métodos e hipóteses de partida, a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que os seus quadros teóricos lhe permitem ver* (PAIS, 2003, p.17).

Numa lógica positivista, podemos partir do quadro teórico de partida, daí derivando hipóteses pertinentes, e chegar a resultados interessantes. Mas, se o quadro teórico de partida é usado de um modo rígido e teimoso, ele acaba apenas por captar as realidades que nele se podem encaixar. A sociologia de vida quotidiana faz um uso distinto da teoria. O esforço de teorização aparece indissociável da prática de pesquisa. (Idem, p.41)

A sociologia do cotidiano nos instiga a fazer uma viagem à realidade dos sujeitos pesquisados não como um *turista*, mas como um *viajante flaneur*. Segundo Pais (2003), a arte do *viajante flaneur* reside na combinação da descoberta com o gosto pela aventura, ao contrário do *turista* que fica preso a roteiro turístico e à necessidade de visitar o essencial e o que deve ser visitado, sem sair da rota.

Optar pela sociologia do cotidiano me coloca no movimento de estar atento às falas, aos movimentos, olhares, respiração, silêncio, compreendendo-os como *vestígios que são indicantes de descobertas científicas* (PAIS, 2003, p.69). É necessário beber em todas as fontes, como alerta Nilda Alves (2001), e descobrir enigmas através dos sinais que aparecem nas narrativas das(os) professoras(es). Caminhar na contra-mão do pré-estabelecido, ir além dos modos, ainda, hegemônicos de produzir conhecimento.

Este estudo se situa, também, em uma matriz qualitativa de investigação narrativa. Aprendi com Connely e Clandinin (1995) que a narrativa é um estudo da forma como nós,

seres humanos, experimentamos o mundo. Aqui interessa aquilo que é contado, relatado, narrado, (re)vivido pela voz e pela memória das(os) professoras(es) que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto em Cabo Verde, como no Brasil. Alves (2001), alerta-nos que *é preciso uma outra escrita para além da já aprendida* (p.29).

Assumir a narrativa como método e como objeto de investigação possibilita não submeter o quotidiano das(os) professoras(es) às leis reguladoras e disciplinadoras, mas sim, contar a vida cotidiana através das narrativas. Segundo Pais (2003), *as sociologias narrativas diferem-se pela sua discursividade metodológica – porque mais importante do que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado* (p.66).

Os(as) professores(as) ao narrarem suas histórias, (re)vivem o passado e nos convidam a participar como ator nas suas vidas (histórias). Segundo Clandinin e Connelly (1995),

Cuando uno se ocupa de la investigación narrativa el proceso se convierte incluso em más complejo puesto que, como investigadores, nosotros nos convertimos em parte del proceso (...) Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, em partes, gracias a la investigación, em una construcción y re-construcción narrativa compartida. (p.23)

A narrativa não é, portanto, produção neutra, mas uma leitura do vivido, conhecimento produzido e, por conseguinte, um ato político. As narrativas revelam os modos como pensamos e compreendemos o que vivemos. Modos pessoais e singulares construídos nas experiências vividas. Experiência como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2002, p. 21). Segundo esse autor:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Idem, 2002, p.24)

As professoras e professores entrevistadas(os) - sujeitos da pesquisa - possuem vivências, histórias, memórias que foram construídas no coletivo, mas que são singulares porque nelas estão as marcas e as interpretações individuais de cada um(a) delas(es) do que está em sua volta, como experienciou determinada situação que vale a pena (re)lembrar através das narrativas.

Trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (Idem, p.27)

Professoras(es) de Cabo Verde e professoras do Brasil. O contato com as(os) cinco professoras e professores em Cabo Verde aconteceu através de um dos professores, que

trabalhou na mesma escola onde minha mãe atuou como professora. Ele me indicou as(os) outras(os) professoras(es) que trabalham em pólos (regiões) diferentes. As três professoras do Brasil, conheci em espaços de formação continuada que acontecem na UNIRIO. A professora Margarida, no Grupo de Estudos: Formação de Escritores e Leitores (GEFEL)⁸. Já as professoras Márcia e Dina, no FALE⁹. Essa proximidade social e a familiaridade me asseguraram efetivamente duas das condições principais que Pierre Bourdieu chama “comunicação não violenta”:

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BOURDIEU, 2001, p.695)

As entrevistas foram realizadas, tanto em Cabo Verde, como no Brasil, no início de 2007. Em Cabo Verde no período de janeiro a março e no Brasil, no período de abril a junho. A transcrição das entrevistas procurou manter a fidelidade das falas, mas algumas ambigüidades são desfeitas inevitavelmente pelas transcrições: frases prolongadas pelos gestos, olhares, suspiros, gestos, posturas, mímicas, etc. Como fala Bourdieu (2001),

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. (p.710)

A opção por trabalhar com cinco professoras(es) caboverdeanas(os) – Ivandra, Astrigilda, Deolinda, Emanuel e Calú - se deu no início da pesquisa. No Brasil, optei por entrevistar três professoras, modificando a proposta inicial de cinco entrevistadas, por acreditar que trabalhar com dez docentes exigiria um tempo para além dos dois anos de mestrado. Outro critério importante para a seleção das entrevistadas foi a rede na qual atuam. A professora

⁸ Grupo que existe há mais de dez anos, cujo objetivo é estudar e pesquisar a própria prática alfabetizadora. Grupo formado, basicamente, por professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Básico (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). O grupo vem se reunindo fora do horário de trabalho, uma vez por mês, aos sábados pela manhã.

⁹São encontros mensais, realizados aos sábados pela manhã, na UNIRIO, destinados aos professores e professoras que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e estudantes do curso de pedagogia. O principal objetivo dos encontros do FALE é garantir espaços de socialização, investigação, discussão e reflexão sobre a prática alfabetizadora realizada, cotidianamente, nas escolas. O estranhamento, desnaturalização e ampliação dos saberes e fazeres docentes são buscados através da articulação entre a prática e a teoria.

Margarida é vinculada à rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A professora Dina à rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a professora Márcia à rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (um dos noventa e dois municípios que compõem o Estado de Rio do Janeiro). Todas(os) as(os) professoras(es) pesquisadas(os) atuam na rede pública de ensino e nos anos iniciais do Ensino Fundamental há mais de dez anos.

A decisão de nomear as(os) professoras(es) pesquisadas(os) pelos nomes próprios foi tomada através do diálogo com os sujeitos investigados, professoras(es) de Cabo Verde e do Brasil. Mas como não experimentar um sentimento de inquietação e incerteza, no momento de expor ao público as conversas privadas? Muitas vezes as conversas se tornaram confidências, desabafos, reclamações proporcionadas pela familiaridade entre mim e os sujeitos da pesquisa, mas, no entanto, todos aceitaram confiar-me o uso que seria feito dos depoimentos. A autorização formal é viabilizada pela declaração, assinada pelas professoras e professores. Na conversa onde discutimos a questão do uso de seus nomes, no trabalho, ouvi:

- *Não acho porque não identificar o meu nome.* (professora de Cabo Verde)
- *Não tenho nada a esconder* (professora do Brasil);
- *Assumo de cara levantada tudo que estou dizendo agora, em qualquer situação.* (professora do Brasil);
- *Eu gosto que meu nome aparece assim.* (professora de Cabo Verde)

A opção pela identificação e o uso de seus nomes próprios no corpo do texto confirma o discutido por Najmanovich (2001): *o sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio* (p.23). Reafirmo o objetivo da ação pesquisadora: Quais os saberes e fazeres presentes nas narrativas das professoras e professores de Cabo Verde e do Brasil? Como compreendem os alunos com os quais trabalham? Quais as estratégias pedagógicas vivenciadas em sala de aula? Como compreendem e vivenciam com os alunos e alunas o processo de ensino e aprendizagem? Participam de grupos de formação permanente? O que dizem e pensam desses espaços e tempos de formação? A possibilidade, mediante a precarização do trabalho docente, de um fazer docente comprometido com a investigação da própria prática. A presença ou não, nas narrativas dos docentes, do discurso bastante comum da incompetência e descompromisso docente.

Como fala Goodson (1995) *aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor.* É necessário agora escutar, acima de tudo, a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento” (p.69).

3. Professoras e professores protagonistas da ação investigativa: quem são?

*A história individual é uma mancha
inexpressiva na paisagem do cotidiano.*
Nélida Piñon, 1994.

As professoras e professores que participam dessa ação investigativa trabalham com crianças das classes populares, que engrossam as estatísticas de repetência e evasão escolar. No Brasil, em média, 20% das crianças que se matriculam no Ensino Básico ficam retidas. Este ainda conta com mais de 2,6 milhões de professores na Educação Básica e Superior, sendo que 57% desses docentes que atuam na pré-escola, Ensino Fundamental e Médio não possuem formação adequada ou exigida pelo Ministério da Educação. Um país que almeja um maior desenvolvimento no contexto das principais nações do mundo ainda conta com um número significativo de professores leigos¹⁰. Em Cabo Verde, a taxa de reprovação é de 15,5% e ¼ dos professores que lecionam no Ensino Básico e Médio não possui qualquer tipo de formação.

As professoras e professores entrevistadas(os) lutam, cotidianamente, por uma escola de qualidade para os alunos e alunas das classes populares, por uma escola que sirva a todos garantindo a inclusão dos excluídos. Não uma escola que se mede pelos números de matrículas, de bibliotecas, computadores, mas, sim, uma escola que se concretiza pela aprendizagem dos seus alunos, inclusão dos mais necessitados:

Para configurar novos contornos para a escola como instituição pública, de modo que se possam proporcionar meios para que todos os estudantes se beneficiem efetivamente da escolarização. (ESTEBAN, 2007)

Mesmo em situações de precarização de condições de trabalho, dificuldades institucionais, “falta de autonomia”, desvalorização social, dentre outras situações, essas professoras – Margarida, Márcia, Dina, Deolinda, Ivandra, Astrigilda – e professores – Emanuel e Calú - lutam e engrossam o número de docentes que se comprometem com uma escola que não se mede pelo valor mercadológico, mas, sim, pela sua possibilidade emancipatória. Docentes comprometidos com a construção cotidiana de um mundo mais democrático, menos individualista e competitivo.

¹⁰ De acordo com a definição oficial, do Ministério da Educação, o chamado “professor leigo” é o profissional que exerce o magistério sem que possua habilitação mínima exigida. Em relação ao ensino fundamental, são “leigos” os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade Normal (antigo Magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação (BRASIL, 2003).

E quem são essas professoras e professores?

A partir das entrevistas realizadas, apresento, ao leitor, as professoras e professores que, ao narrarem suas experiências profissionais se dão a ler *como texto para ser lido por muitos* (LARROSA, 1999, Apud SAMPAIO, 2003), E arriscam-se às diferentes leituras possíveis.

3.1 – Professoras alfabetizadoras brasileiras

(...) dividir com os outros... aprender para compartilhar...

(Margarida, professora alfabetizadora, 2007)

Meu nome é Margarida dos Santos, eu nasci em Pernambuco, numa cidade chamada Petrolândia, não sei se você já ouviu falar. Fica no nordeste no Brasil, uma pequena cidade no estado de Pernambuco.

Quanto ao tempo de magistério, eu leciono desde 11 anos de idade, né! É um tipo de trabalho que a gente faz dando aula particular para crianças na minha própria casa. Aos 18 anos ingresso no magistério, então, me formo e começo a trabalhar. Já tô há quase 25 anos no magistério tendo começado criança, com aquelas atividades que não são reconhecidas como ocorre agora. Assim como eu tem várias meninas, moças que lecionam, que não têm formação, mas que dão aula de explicação e são chamadas de explicadoras, e assim tô no magistério em torno de 23 a 25 anos. Magistério na rede pública, rede estadual de ensino no Rio de Janeiro. Comecei na rede particular com educação infantil. Quando entrei na rede pública no Rio de Janeiro comecei no ensino fundamental e continuei com o ensino fundamental até hoje. Trabalhei muito na educação infantil. E, na rede pública, como alfabetizadora trabalhei nas séries finais, na 4ª série, mas, em geral, nos anos iniciais do ensino fundamental. Por aí... Experiência no ensino fundamental: Quando comecei com 18 anos já tinha formação, curso normal do ensino médio da rede estadual, normal médio no Heitor Lira. Basicamente a minha experiência está nos anos iniciais, como falei para você. Há 10 anos eu venho me envolvendo com formação de professores, são dez anos buscando diálogo com professores do ensino fundamental das séries iniciais e com espaços de formação de professores, tanto aqui no Instituto de Educação quando era escola de formação de professores de nível médio, quanto em outros espaços nas universidades, tento buscar esse diálogo. Há 6 a 7 anos comecei a dar aulas na universidade na formação de professores, com professores que vão trabalhar nas séries iniciais, na parte prática de ensino das séries iniciais. Há 3 anos não só comecei a trabalhar com professores das séries iniciais, mas também com professores nas licenciaturas, da química, física, matemática, formando na universidade professores que atuam no ensino médio, na 7 e 8 séries. Estou, assim, me dedicando um pouco mais à formação de professores. Então, minha experiência começa na educação infantil, vim para as séries iniciais, me mantenho sempre nas séries iniciais, mas começando a me dedicar, também, à formação de professores de séries iniciais. Mais tarde, trabalho com formação de professores na licenciatura. Uma experiência muito rica, difícil, mais muito rica, nas universidades públicas do Rio de Janeiro.

O meu papel como professora é ir além de ensinar a ler e a escrever essa cartilha...

(Dina, professora alfabetizadora, 2007)

O meu nome é Dina, cinqüenta anos de idade e 32 de magistério. Sou separada e tenho um filho de 22 anos. Comecei a minha vida profissional trabalhando com adolescente com deficiências mentais na APAE [Associação de Pais e Amigos de Excepcionais] e fiz o ensino médio na época de 692, Essa especialização, era segundo grau com profissionalizante (...) Trabalhava como professora de adolescente. Aí fiz a minha... por causa de ter trabalhado na APAE, gostei muito, fiz a minha graduação na UERJ com habilitação em Educação Especial (...) Atualmente trabalho em duas escolas. Trabalho na rede municipal onde estou há 3 anos com mesma turma. Peguei no primeiro ano do ciclo e estou com eles até agora no período final e trabalho numa escola federal, na ilha também, só que lá este ano não estou como regente. Tô como coordenadora pedagógica.

Não me importa que digam que isso é utopia. Eu acredito e luto pelo que acredito...

(Márcia Santos, professora alfabetizadora, 2007)

Meu nome é Márcia dos Santos Oliveira, nasci em Magé (...) Sou divorciada. Tenho dois filhos: Mariana, 25 anos e Carlos Egberto de 12 anos (...) Antes de começar a lecionar eu entrei na escola de formação de professores e só depois entrei na sala de aula (...) Concluí o curso de formação de professores no Instituto de Educação Carlos Camacho, em Magé, no ano de 1997. Fiz o PROFFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e estou agora, concluindo o curso de Pedagogia (...) Minha experiência no magistério é, principalmente, com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Eu comecei nas séries iniciais do Ensino Fundamental e até hoje trabalho nessas séries. Geralmente são turmas com alunos que mesmo cursando ou repetindo o terceiro ano de escolaridade ainda não sabem ler e escrever. São crianças descrentes, desconfiadas, brigonas, difíceis de lidar, pelo menos são taxadas assim, já que cada uma delas tem auto-estima muito baixa (...) Atualmente estou trabalhando somente na E.M. Paulo Rodrigues Pereira, mas trabalho em dois turnos - de 7:30 às 11:30 e de 13:00 às 17:00 h. São duas turmas de alfabetização.

3.2 – Professoras e professores caboverdeanas(os)

Já tive oportunidade de deixar de ser professor, mas gosto do que faço...

(Emanuel Furtado, professor alfabetizador, 2007)

Meu nome é Emanuel Furtado. Eu nasci aqui em Cabo verde e mais precisamente na ilha de Santiago, cidade de Assomada (...) A minha formação de base é o Instituto Pedagógico que é uma escola de formação de professores para o ensino básico, mas atualmente estou me licenciando no Instituto Superior de Educação fazendo o curso de gestão escolar (...) estou lecionando há 10 anos e iniciei sem muita experiência com alunos já alfabetizados, no último ano do ensino básico, ou seja, segundo ano do terceiro ciclo, 6ª série (...) por enquanto estou

solteiro e filhos ainda não chegaram (...) trabalho em uma só [escola], o pólo número 1 de Assomada.

(...) gosto de ensinar para me sentir realizada como uma profissional...
(Ivandra Cabral, professora alfabetizadora, 2007)

Meu nome é Ivandra da Conceição Lopes Cabral, nasci em Assomada e a minha formação inicial é o Instituto Pedagógico. Inicialmente comecei a trabalhar sem nenhuma formação, através do concurso, mas uns anos atrás entrei para o Instituto Pedagógico (...) já completei 11 anos de muita batalha e satisfação. Tenho dois filhos. Uma menina e um rapaz. Trabalho em uma escola que é o 33 de Pingo Chuva(...)

(...) a criança é a minha paixão (...)
(Deolinda Lopes, professora alfabetizadora, 2007)

Eu sou Deolinda Lopes Cabral, nasci em Assomada, sou solteira e tenho 3 filhos (duas filhas e um filho). Comecei a trabalhar sem formação, mas depois de um ano sem formação entrei para a FEPROF (Formação pra Professores do Ensino Básico) que na altura era formação para professores iniciais, e comecei com a segunda classe o que podemos chamar de segundo ano do primeiro ciclo do Ensino Básico e já completei 27 anos de magistério. Eu trabalho em uma escola que é a número 10 de Fonte Lima.

(...) sou responsável para instruí-los, educá-los, consciencializá-los...
(Carlos Ribeiro, professor alfabetizador, 2007)

O meu nome é Carlos Alberto Ribeiro Vaz, mas me chamam de Calú, nasci em Santa Catarina, Assomada, ilha de Santiago, obviamente Cabo verde e a minha formação inicial foi o Instituto Pedagógico, em Assomada. Completei este ano 14 anos lecionando. Comecei com a primeira classe do antigo sistema e no atual sistema corresponde ao primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Sou solteiro, pai de duas filhas e trabalho em uma escola em Nhagar, região periférica do centro da cidade de Assomada. Uma coisa! Quando comecei a trabalhar como professor não tinha formação para estar aí, mas você sabe como são as coisas... a vida é assim!(...) eu só vim a formar quando abriu o IP em Assomada, assim ficou mais perto.

(...) como uma educadora devo respeitar cada aluno e fazer com que eles aprendam

...

(Astrigilda Rocha, alfabetizadora, 2007)

Sou Astrigilda Rocha e nasci em Cabo Verde, ilha de Santiago, cidade de Assomada (...) Acabei de completar 33 anos de batalha. Eu comecei com primeira classe (...) Quando comecei a trabalhar como professora ainda em Cabo Verde, que era na época dos portugueses [tempo colonial] ainda não tinha nenhuma formação que o professor pudesse fazer. Você entrava na escola para dar aula, apenas com 4ª classe (...) Sou casada. Tenho 4 filhos. Eu trabalho em um escola, pólo 2 de Assomada.

Professoras e professores que compartilham o mesmo desafio – lutam por uma escola que inclui socialmente os desfavorecidos e pela qualidade de educação para todos – e que, mesmo situados em lugares diferentes, influem e são influenciados por um processo de trocas com outras pessoas. Elas(es) lutam por uma escola que contribua e auxilie as crianças na entrada, permanência e sucesso no ambiente escolar, garantindo a elas aprendizagem da leitura e da escrita, tão importante na sociedade contemporânea.

Eu tenho os meus alunos e devo fazer de tudo para educá-los. Ensino e os faço aprender. Desde que trabalho na escola já vi acontecer de tudo. Alunos bons, alunos ruins, alunos que demoram em aprender, alunos interessados, alunos com falta de apoio e outras coisas, mas como uma educadora devo respeitar cada aluno e fazer com que eles aprendem os conceitos trabalhados. Nem sempre chego a objetivo esperado, mas faço de tudo para que os meus alunos saiam da escola ou do ensino básico com uma preparação adequada para entrar no ensino secundário. (Astrigilda).

(...) Eu gosto de lidar com crianças, mas também gosto de ensinar para me sentir realizada como uma profissional e para dar a minha contribuição de responsabilidade para o desenvolvimento dos meus alunos, contribuindo assim para a dignificação do sistema educativo vigente no meu país. Quero ver meus pequenos muito bem amanhã e com orgulho de estudarem e de serem meus alunos (...) (Ivandra Cabral).

Hoje se fala muito na liberdade dos alunos, ou seja, temos que deixar os alunos livres no momento de aprendizagem. Dentro dessas exigências, posso chamar assim porque vem de cima (órgãos competentes), o meu papel é de dinamizar ou criar todas as condições necessárias que visam gerar aprendizagem (Manuel).

(...) Quem gosta do que faz sempre tenta passar uma boa imagem para os seus alunos. Nós somos um espelho para eles e por isso tento ser um melhor espelho possível (...) Eu converso muito com meus alunos e sei cada um deles das suas potencialidades, fraquezas, limites e falta de interesse (...) (Deolinda).

(...) Eu penso que o que está por detrás da minha escolha por esta profissão é o meu gosto de conviver com crianças e adolescentes e, naturalmente, porque gosto de ensinar e contribuir para o desenvolvimento do meu país (...) (Calú).

(...) Eu sempre fui muito questionadora nas questões metodológicas do ensino e por isso arrumei muitos problemas ao longo da minha trajetória e por discordar muito eu tinha que sustentar teoricamente os meus pontos de vista, por isso voltava aos espaços de formação para fazer defesa teórica. Então o meu cotidiano dentro do magistério foi sempre cheio de embates, né?! Sempre fui na contramão de uma ordem estabelecida, de um costume, de uma tradição de escola, né?! (...) (Margarida).

(...) Eu sou aquela professora que quer dar conta de todos meus alunos e de todos afazeres. Eu converso muito. Converso com as crianças. Não é só... Porque eles têm desejos, têm opções... Eu acho que todos os professores deveriam mapear os desejos dos seus alunos porque eles são pessoas, crianças, mas que levam uma certa bagagem para escola. O professor deveria não só ensinar as cartilhas ou a ler e escrever, mas deve saber também os desejos dos alunos. O meu papel como professora é ir além de ensinar a ler e a escrever essa cartilha (...) (Dina).

(...) Educação é para mim hoje como uma bandeira de luta, né?! só a partir dela poderemos juntos, formar e/ou transformar nossa sociedade, construindo-a mais justa, solidária, igualitária, cidadã. Não me importa que digam que isso é utopia. Eu acredito e luto pelo que acredito e todos os dias que o sol levantar eu levanto junto para lutar. Na educação eu vejo e revejo, penso e repenso, paro e reparo, futo e refluto, crio e recrio, cito e recito, volto e revolto, clamo e reclamo, nego e renego, quebro e requebro, mexo e remexo, faço e desfaço, erro e acerto, choro e sorrio, sou una e múltipla, desisto e resisto, desanimo e reanimo, morro e renasço... Hoje me considero parte de tudo isso e deixar tudo isso pra traz é muito difícil (...) (Márcia Santos)

Pessoas, a um tempo, comuns e únicas, pela história de vida diferente de qualquer outra vida (GARCIA e ALVES, 2006, p.15). Essas professoras e professores de lugares diferentes lutam e enveredam por uma escola para todos desafiando e abandonando caminhos bem conhecidos na tentativa de (...) *gerar na escola a possibilidade do novo, lugar de erros não experimentados e de acertos igualmente desconhecidos.* (ESTEBAN, 2007, p.5)

Hoje, muito se fala do modelo da escola que temos e das promessas não cumpridas proclamadas desde a Revolução Francesa¹¹. É hegemônico o discurso de que na escola, sobretudo na escola pública, os estudantes não aprendem, mas apesar de tudo, como alerta Garcia (2006), muitas coisas boas acontecem no espaço escolar, resultado de diversas ações dos inconformados – professores e professoras - com a atual situação de fracasso escolar dos

¹¹ Escola pública de qualidade para crianças da classe popular.

estudantes, freqüentemente atribuído à falta de compromisso e competência dos professores e professoras e a incapacidade de os estudantes aprenderem.

Para mudar a escola as lutas cotidianas vivenciadas pelos diferentes sujeitos que nesse espaço e tempo interagem são constitutivas. Nas narrativas das professoras e professores entrevistados essa luta diária se faz presente, pois é nesse cotidiano *onde se produzem políticas educativas (...) inspirado por utopias educativas e sociais, histórica e coletivamente tecidas por quem luta por mudar o mundo* (GARCIA & ALVES, 2006, p.15).

4. Cabo Verde – breve contextualização de um lugar (re)inventado

*Os lugares são, pois, o mundo,
que eles reproduzem de modos
específicos, individuais, diversos.
Eles são singulares, mas são
também globais, manifestações
da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.*
Milton Santos, 2006.

Cabo Verde é um Arquipélago situado na costa ocidental africana, no ponto de interseção da rota que liga a África ocidental aos Estados Unidos, ao Canadá e ao Caribe e sobre a rota de travessia entre a Europa do norte e o Brasil. É constituído por dez ilhas sendo nove habitadas e uma desabitada em virtude das condições climáticas e territoriais desfavoráveis. Caracteriza-se por ser um país de clima tropical seco, com períodos longos de seca, o que reduz, em grande medida, seus recursos hídricos.

Segundo o Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH), realizado no ano 2000, a população residente no país é de 434.624 mil habitantes. O número de caboverdeanos emigrantes é de 517.780, distribuído pelos diferentes países da Europa, América, África e Ásia. A população é essencialmente jovem (62% tem menos de 25 anos), o que justifica a forte pressão sobre o sistema de educação, saúde, formação profissional e mercado de trabalho.

Cabo Verde foi descoberto em 1460/1462 pelos portugueses, até então era totalmente desabitado. A localização das ilhas foi de extrema importância para o tráfico negreiro entre África, Europa e a América (comércio triangular). As primeiras ilhas a serem povoadas foram as de Santiago e Fogo, por apresentarem melhores condições de sobrevivência aos colonos, em termos de condições agrícolas e existência de fontes de água potável.

Colônia portuguesa até 1974, Cabo Verde tornou-se independente em 05 de Julho de 1975, após a luta armada de libertação nacional liderada por Amílcar Cabral, a partir de 1956, em Guiné-Bissau. A partir de 1975, o país passou a ser governado pelo Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV), em regime de partido único, inspirado no modelo marxista-leninista, ideologia política que predominou até 1991. As mudanças políticas e econômicas mundiais, em 1990, levaram Cabo Verde a adotar, em 1991, o modelo “democrático” ou pluripartidário. A educação constitui o maior projeto nacional de Cabo Verde, com ações dentro e fora do país. Os acordos de cooperação com outros países garantem o provimento de quadros em diversos domínios, sobretudo na educação, saúde e agricultura.

O nível educacional constitui um fator que tem influenciado a formação de classes em Cabo Verde, ou seja, desempenha um importante papel na ascensão social e promoção de mobilidades sociais ascendentes. A educação cria expectativas positivas que são defendidas

pelo próprio Estado como meio de transformação da sociedade, ao mesmo tempo, que contribui para fortalecer a identidade nacional.

4.1 - Características sócio-econômicas

A economia caboverdeana é condicionada por alguns fatores de natureza estrutural. A pequena dimensão do país, a distância entre as ilhas, o difícil acesso às localidades mais remotas e a distância em relação aos mercados mais maduros (Europa, América e Ásia) modelaram, em grande parte, a economia e a sociedade caboverdeana no passado e continuam a influenciar o presente. Todos esses fatores dificultam a unificação do mercado interno e não possibilita a inserção de Cabo Verde na economia mundial porque a distância e o isolamento conduzem a custos elevados de transporte e comunicação afetando a competitividade dos setores voltados para o exterior.

A estrutura da economia caboverdeana é atípica no contexto africano. O setor primário, dominante em grande parte dos países africanos, tem uma expressão reduzida na formação do produto interno bruto (PIB) em Cabo Verde. O setor terciário é dominante na economia caboverdeana. Na década de 1980 a sua participação no PIB era de 61%. Estimativas recentes do FMI apontam para um peso relativo de setor terciário na ordem dos 70/80%, sendo por isso a economia de Cabo Verde considerada uma economia de serviços, que emprega cerca de 56% da mão-de-obra. A recente dinâmica de crescimento do setor terciário deve-se, sobretudo, à área financeira, ao turismo, aos transportes e comunicações.

Apesar das dificuldades estruturais, a economia caboverdeana cresceu a um ritmo relativamente elevado. A taxa média de crescimento anual na década de 90 do século XX foi de 6.3% e em um ritmo mais acelerado na segunda metade da década, com uma taxa de crescimento anual de 7.4%. No início do século XXI, porém, houve uma pequena queda na aceleração em consequência das políticas orçamental e monetária restritivas adotadas pelo governo, para combater os fortes desequilíbrios no orçamento e nas contas externas.

A década de noventa foi caracterizada pela realização de importantes reformas econômicas que resultaram na predominância da iniciativa privada. Sobressaem, dentre essas reformas, a privatização do setor empresarial do estado, que atingiu inclusive, os monopólios nos setores das telecomunicações e energia, a reforma do sistema financeiro, a liberalização do comércio externo e a abertura do país ao investimento externo. Reforma estrutural em favor da diminuição da dívida externa.

Socialmente, Cabo Verde é marcado pela pobreza que é fundamentalmente de natureza estrutural ligada à fragilidade da base produtiva e às próprias características da economia. A estrutura produtiva não consegue gerar empregos suficientes para resolver a falta de emprego dos caboverdeanos.

O desemprego parece ser, segundo os estudos realizados sobre o consumo das famílias, um dos principais fatores da pobreza no país, ao qual se deve acrescentar a degradação do meio ambiente resultante da escassez da água e da erosão dos solos, visto que a maioria da população rural vive da agricultura de subsistência.

Alguns estudos revelam que a pobreza em Cabo Verde concentra-se, predominantemente, nas zonas rurais. A metade da população é rural. No entanto, a intensa urbanização e o êxodo rural estão transferindo progressivamente a pobreza em direção às zonas urbanas, o que é já perceptível, em termos de deteriorização das condições habitacionais, sanitárias e comportamentais, em particular na capital do país.

Em nível instrucional, de acordo com os dados do IDRF¹² 2000/2001, em Cabo Verde conta-se cerca de 430.353 indivíduos com quatro anos e mais. Ou seja, todos esses indivíduos, potencialmente, estão aptos a frequentar um estabelecimento de ensino. Desse total 19% não possui nenhuma instrução, 55% possui Ensino Básico (EBI), 23% o nível secundário (segundo grau) e 3 % o nível pós-secundário (terceiro grau). Dos 19% que não sabem ler/escrever, a maioria situa-se entre as crianças de 4 e 5 anos ou adultos a partir dos 25 anos de idade. Desse universo, a concentração se dá entre os adultos da terceira idade (65 anos ou mais). No entanto, essas variações reforçam a idéia de que os níveis mais baixos de instrução condensam-se na população mais envelhecida da sociedade e, sob vários aspectos, confirma o fato de que, no passado, uma parte significativa da população não frequentava a instituição escolar.

4.2 - Sistema educativo em Cabo Verde

Desde a descoberta das ilhas de Cabo Verde, em meados do século XV, até ao fim do séc. XIX as preocupações com a educação foram insignificantes. As poucas iniciativas restringiram-se à cristianização e ensinar alguns rudimentos da língua portuguesa. A partir da primeira metade do séc. XIX, em Cabo Verde, durante a época colonial, a educação era altamente seletiva, discriminatória e inadequada para as condições socioeconômicas do país, distante dos interesses da população. Poucos tinham a oportunidade de frequentar um estabelecimento de ensino, e a escola contribuía para manter a ordem social e perpetuar o

¹² Inquérito às Despesas e Receitas das Famílias

sistema social vigente na metrópole, onde a transmissão da cultura e dos valores do colonizador eram prioridades. Nesse contexto, só uma ínfima parte da população caboverdeana tinha oportunidade de uma educação formal em Cabo Verde:

a escola limitava-se a confirmar e a reforçar um “habitus” de classe (...) e contribuía de forma insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para a sua legitimação ao dissimular que as hierarquias escolares que ela produz reproduzem as hierarquias sociais. (BOURDIEU & PASSERON, 1970, p.26)

O que se pretendia com essa educação era criar um pequena parcela de pessoas capazes de assegurar funções auxiliares na gestão colonial. A educação era para poucos e durante todo esse tempo, até a segunda metade do século XX, o ensino destinava-se a:

Um pequeno número de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, e filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais. (...) A política de “assimilação” criada por Salazar a partir de 1930, que separa os indígenas dos assimilados, deu origem a uma elite restrita de caboverdianos que foram utilizados como pequenos e médios funcionários no Ultramar. (LESOURD, 1995, p.51-52).

Somente no período pós-independência é que são introduzidas algumas transformações no sistema de ensino, uma vez que o anterior era considerado extremamente seletivo. Assim, no ano letivo 1973/74, 91,5% dos efetivos escolares freqüentavam o Ensino Básico (1º a 4º anos), 5% o Ciclo Preparatório (5º e 6º anos) e 0,5% o Ensino Secundário. A partir de 1977, o Ensino Primário passa a designar-se Ensino Básico, estruturado em Ensino Básico Elementar (EBE) e Ensino Básico Complementar (EBC), o Ensino Secundário e o curso técnico profissional (CENSO, 2001, p.4).

Com a independência, em 1975, criou-se um novo modelo de ensino para a reconstrução nacional e a afirmação da identidade cultural do país com forte tendência cabralista. No entanto, desde a independência, a educação é vista como uma das necessidades básicas de maior importância para a (re)construção do país. *No desenvolvimento, a posse útil do conhecimento dado pela educação é mais importante do que a posse útil da terra dada pela legislação* (FERREIRINHA, 1987, p.89).

Após a independência, investir em educação era, e ainda é, uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma sociedade que se construía diferente do modelo social anterior, principalmente, para criar a unidade e a identidade do povo caboverdeano. A escola muito mais do que local de aprendizagem ou de transmissão da cultura colonial, nesse momento, serve como um principal elemento para a criação de uma consciência política da população.

A nacionalização e a universalização da educação foram consideradas condições prioritárias para a construção de uma sociedade de conhecimento. Por esta razão, após a independência em 1975, Cabo Verde, assistiu à implementação de várias ações e políticas públicas para a educação que procuravam universalizá-la, aumentando a taxa de escolarização e reduzindo a taxa de analfabetismo que, até então, era muito alta. O buraco deixado pela colonização acabou por ser uma das prioridades do novo governo que se instalava pós-independência, mas que nem sempre teve subsídios satisfatórios para tal empreendimento.

O novo sistema educativo adotado, desde 1990, trouxe novas demandas, características de uma sociedade capitalista “democrática” concebendo-se democracia como um regime político ou uma forma de organização do estado, onde não só se espera que o Estado atenda a crescente procura social, mas, também, que os cidadãos tenham um papel importante no provimento de uma educação de qualidade, condição fundamental para enfrentar as exigências do novo sistema.

No entanto, a reforma mais acentuada no sistema de ensino em Cabo Verde aconteceu em 1995, fruto de um processo de *ajustamento estrutural* e de *estabilização macroeconômica*. Ou seja, uma reformulação dos principais setores da sociedade (economia, mercado, educação, política) de acordo com um modelo apresentado pelos principais organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc. Esse foi um processo iniciado nos finais dos anos 80 do séc. XX, tida à época como fase experimental da implementação da reforma. No entanto não houve alteração nas políticas públicas educacionais, mas sim continuação da implementação da reforma. Assim, o início da década de 90 começa o início de uma das mais importantes fases da reforma do ensino em Cabo Verde que:

coincide com o advento da democracia na qual a reforma educativa se posiciona como elemento estratégico da mudança dos equilíbrios existentes e das modificações estruturais que o novo contexto exige, como parte indissociável das políticas social e econômica. (RIBEIRO e BRITO, 1994, p.24)

A mais significativa mudança aconteceu na organização do sistema que se dividia em quatro fases: Ensino Básico (4 anos), Ciclo Preparatório (2 anos), Curso Suplementar (3 anos), e Complementar (2), mais o Jardim-de-infância e Ano Zero (preparatório para a universidade). Com a reforma, passou a ser organizado em Ciclos¹³ e com promoção automática.

Até essa época, a qualificação dos professores, apesar dos esforços, da demanda provocada pela universalização do ensino, da expansão e da extensão aumentou, mas não de modo satisfatório garantindo professores formados para lecionar.

¹³ Em Cabo Verde a organização escolar em ciclos é uniforme para todas as cidades e regiões do país.

4.3 - Organização dos sistemas de educação e a perspectiva de mudança

O sistema educativo em Cabo Verde está organizado atualmente em três níveis: pré-escolar - que abrange as crianças de 3 a 6 anos de idade, ou seja, os jardins-de-infância. O ensino geral (Ensino Básico Integrado e Ensino Secundário), o ensino técnico e profissional (ensino médio), subsistema da educação extra-escolar (educação de jovens e adultos) e Ensino Superior.

4.3.1. O ensino básico integrado

O Ensino Básico Integrado (Ensino Fundamental) abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três ciclos, cada um com dois anos de duração e com promoção automática em cada um dos primeiros anos de cada ciclo. A primeira fase, ou o primeiro ciclo abrange atividades com finalidade propedêutica e de iniciação; a segunda fase de formação geral, enquanto a terceira visa, segundo Ministério da Educação, o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos transmitidos. O ensino básico é administrado em escolas básicas e assegurado em regime de professor único até o final do segundo ciclo.

Segundo o estudo realizado pela UNICEF em 2001, a evolução do ensino básico em Cabo Verde espelha melhorias significativas em termos da “qualidade” do ensino que se traduzem na melhoria dos principais indicadores de acesso, eficácia interna e de recursos, nomeadamente nas áreas de construções escolares e formação de professores.

Os indicadores de eficácia interna no Ensino Básico Integrado (2000/01) apontam para taxas satisfatórias de promoção, em média acima dos 86%. A taxa de transição para o ensino secundário situa-se na ordem dos 70%. As taxas médias de repetência rondam os 12% e as de abandono os 2%.

Estudos elaborados pela UNICEF (2001) sobre a qualidade da Educação Básica demonstram que subsiste, ainda, uma defasagem substancial entre o nível de preparação pedagógica dos professores e as exigências de uma aprendizagem de “qualidade” das crianças. Segundo o relatório sobre Dificuldades e Possibilidades dos Professores e dos Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem (2001): *o ensino dos conteúdos, na maioria das aulas observadas, é marcado quase sempre por um ritual em que o silêncio, a submissão, a sacralização do saber e do professor são os seus elementos constitutivos*. Por outro lado, como aponta o referido relatório, *percebe-se que o impedimento maior, implícito nas opiniões dos*

professores, é a descrença na capacidade de aprender dos seus alunos, por serem eles oriundos de um meio sócio-cultural com poucos estímulos para uma boa aprendizagem (p.55). Isso evidencia que é muito forte a crença de que a pobreza, a desnutrição, os problemas familiares, entre tantos outros, provocam o fracasso escolar.

É importante salientar que nos anos 50 do séc. XX houve uma mudança paradigmática na sociologia de educação, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos. Até essa data os estudos sobre o fracasso escolar dos alunos apontavam uma forte correlação deste fenômeno com as condições socioeconômicas da família do estudante. Na segunda metade do século XX, ocorreu o que alguns sociólogos chamam virada paradigmática na sociologia da educação, onde a causa do fracasso escolar, principalmente dos alunos oriundos da camada popular, era procurada nas instituições escolares, ou seja, uma passagem da sociologia do aluno para uma sociologia da escola. A situação familiar passou a não ser vista como o único fator responsável para o fracasso das crianças oriundas deste meio.

Segundo o relatório da UNICEF, a prática cotidiana dos professores está aquém de possibilitar uma participação ativa e criativa das crianças no processo de aprendizagem. Contrariamente, no cumprimento do programa, o professor faz opção pelo controle pedagógico, fazendo do aluno um depositário do conhecimento. A quem interessa esse discurso? Com que finalidade o relatório foi produzido? O que justifica 86% de aprovação dos alunos no ensino fundamental?

Parece-nos que o objetivo do relatório é demonstrar que, apesar das “conquistas” alcançadas mediante o reforço da capacidade de formação dos professores e da melhoria dos recursos materiais e pedagógicos postos à disposição deste subsistema, a “qualidade das aprendizagens” fundamentais (lecto/escrita/leitura e raciocínio lógico – matemático) encontram-se ainda muito abaixo do necessário, visando uma “adequada” inserção da maioria das crianças na vida social. A escolarização básica obrigatória atingiu, em nível nacional, valores de 96% para a taxa líquida de escolarização. No entanto, a “qualidade” do ensino, melhorou? Quem se beneficia com a “qualidade” do ensino proposto pelas atuais políticas educativas?

4.3.2. O ensino secundário

O Ensino Secundário encontra-se organizado em três ciclos, com a duração de dois anos cada, funcionando em 33 Escolas Secundárias oficiais (das quais quatro oferecem cursos de Ensino Técnico) e em 22 Escolas Secundárias privadas de pequena dimensão. A maioria destas escolas privadas utiliza instalações e professores das escolas oficiais absorvendo,

sobretudo, alunos que ultrapassaram os limites de idade exigidos para frequentar o ensino secundário oficial.

Na década de 1990 registrou-se uma forte expansão do Ensino Secundário. Atualmente todos os conselhos¹⁴ do país possuem estabelecimentos para este nível de ensino.

Apesar da grande expansão registrada, o Ensino Secundário não dispõe, por enquanto, de uma estrutura adequada para responder às necessidades do desenvolvimento socioeconômico e do mercado de trabalho.

O Ensino Secundário Técnico, que funciona em quatro Escolas Secundárias, poderá vir a proporcionar, num futuro próximo, uma alternativa viável à preparação para a vida ativa. Por enquanto, estas escolas atendem apenas 3% do total de alunos do Ensino Secundário e a formação oferecida ainda é bastante deficiente, quer devido à falta de professores especializados, quer devido aos constrangimentos materiais que afetam a organização e o funcionamento das formações profissionalizantes.

4.3.3. O ensino superior

De acordo com a Lei de Base da Educação¹⁵, *o ensino Superior organiza-se em universidades e instituições universitárias e o ensino politécnico em escolas superiores especializadas, nos domínios da tecnologia, das artes e da educação entre outros*. Há, em Cabo Verde, escolas de formação superior com licenciatura como com bacharelado. O Instituto Superior de Educação (ISE fundado em 1995); Instituto Superior de Engenharia e Ciência do Mar (ISECMAR em 1996); Instituto Nacional de Pesquisa Agrícola (INIDA) e o Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresas (ISCEE de 1998). No início do ano 2000, as instituições privadas começaram a investir no ensino superior em Cabo Verde. É assim que, em 2000, a Universidade Jean Piaget começa a funcionar na Cidade da Praia, oferecendo cursos superiores nas áreas humanas, sociais, científica e tecnológica. Na cidade do Mindelo começa a funcionar, em 2002, o Instituto de Ensino Superior Isidoro Graça (IESIG).

A primeira universidade pública começou a funcionar em 2006. Para isso, a comissão instaladora contou com apoio de países, como: Brasil, Portugal, EUA, Alemanha que ofereceram consultoria técnica de planejamento à universidade e qualificação dos professores. Atualmente, Cabo Verde necessita de mais quadros qualificados, pois dos 300 professores do ensino superior, só 3% são doutores e 21% têm mestres. A CAPES tem contribuído no sentido

¹⁴A administração caboverdeana se organiza em: Governo central (eleito pelo voto secreto) constituído pelas bancadas parlamentares: deputados dos partidos com maior número de votos; câmaras municipais ou municípios, constituídos pela circunscrição administrativa de várias regiões que compõem o município ou conselho.

¹⁵ Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro.

de ampliar o número de profissionais (mestres e doutores), aumentando o número de bolsas de programa de pós-graduação destinado a estudantes caboverdianos (Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação/ PEC-PG).

4.3.4. A implementação da política: perspectivas

Em Cabo Verde, a generalização do Ensino Básico de seis anos e o crescimento exponencial e descontrolado do Ensino Secundário assenta-se num desequilíbrio precário entre as demandas da sociedade e as capacidades de resposta do sistema educacional, com fraquezas evidentes no nível da “qualidade” da educação ministrada, que ficou longe de satisfazer às expectativas de grande parte da sociedade civil. Entretanto, como alerta Estebam (2007, p.32) *a chegada massiva dos filhos(as) das classes populares à escola não ocorre com ordem e tranqüilidade, como talvez desejássemos.*

No entanto, o desafio oferecido, ainda, em Cabo Verde tem sido o de melhoria da “qualidade” de ensino em todos os níveis, visto que à sociedade não interessa apenas que se lhe garanta o acesso ao ensino e à formação, mas, fundamentalmente, o acesso a uma educação e formação que os possibilite obter e ampliar os conhecimentos.

Segundo os dados do Ministério da Educação de Cabo Verde, das oitenta e dois mil e novecentos e oitenta e cinco crianças (82.985) matriculadas para o ano letivo 2005/2006, doze mil oitocentos e setenta e cinco (12.875) ficaram retidas nas suas séries. Hoje, em Cabo Verde, 96% das crianças com idade escolar se encontra em algum tipo de instituição escolar, porém, temos um índice de 15% de reprovação revelando uma necessidade da melhoria da “qualidade” da educação oferecida às crianças, principalmente as do meio popular.

A última década do século XX e o início do século XXI têm sido marcados pelas discussões sobre a “qualidade” da educação e sobre as condições necessárias para garantir às crianças, jovens e adultos aprendizagens consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. Mas que qualidade almejamos? A quem interessa essas discussões e reformas? Será que os alunos e alunas, professores e professores estão se beneficiando com essas reformas?

Nessa discussão sobre a “qualidade” do ensino oferecido em Cabo Verde a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo ou do professor um patamar profissional superior ao que se configura, até o momento. Nesse contexto, encontram-se as ações desenvolvidas pelos grupos instituintes,

organizados pela sociedade, que são diferentes das propostas apresentadas pelos governos. Tais ações vivenciadas no cotidiano têm algo a dizer?

Em Cabo Verde, nos últimos três anos, o Ministério da Educação tem investido fortemente no aumento da capacidade de formação docente, particularmente para as professoras e professores do Ensino Básico e Secundário, como fator preponderante na promoção de uma educação pautada pela “qualidade”. O quantitativo de professores formados para lecionar no Ensino Básico até a sexta série, em Cabo Verde é pequeno. Por esse motivo os esforços estão voltados para a formação inicial desses docentes, pois quase 50% deles não possui qualquer formação na área. Além disso, o aumento desse quantitativo é outro grande objetivo das políticas de formação. Na tentativa dessa maximização, principalmente nas regiões periféricas e nas ilhas com menos densidades populacionais, onde o efetivo de professores formados atinge não mais do que 30%, estão sendo efetivadas escolas de formação inicial para os professores sem formação e, também, formação continuada para aqueles em exercício. Assim, o Instituto Pedagógico, através das suas escolas de formação de professores do Ensino Básico da cidade da Praia, Mindelo, Assomada e Ribeira do Paul alargou as ofertas de formação docente com prioridades para os que já lecionam, implementando também cursos de formação continuada. Estima-se que até 2015, 100% dos professores que lecionam no Ensino Básico estejam formados e preparados para lecionar até o último ciclo da sexta série.

O Plano Nacional de Educação para Todos, elaborado em 2002, com metas para o ano de 2015, é um documento que vem realçando a necessidade de voltar os olhares para a situação que o ensino, principalmente, o Básico, se encontra.

As políticas públicas de formação continuada dos professores desse nível, apresentadas em Cabo Verde, possuem, nos documentos oficiais, um caráter que visa melhoria nos sistemas de ensino, principalmente público. Indago-me, então: Quais são essas melhorias? Melhorias de ponto de vista de quem? Será que as propostas apresentadas são as mais viáveis para os professores e professoras? Qual a concepção de formação que essas instituições incorporam?

Com a independência, Cabo Verde saiu de um regime colonial de opressão, discriminação, exploração e silêncio para um regime político que se pretendia de liberdade e democrático.

O fato de esse país ser independente significa que, nele, o colonialismo acabou?

Santos (2006) chama atenção para o fato de pós-colonialismo deve ser entendido em duas acepções principais:

A primeira é a de período histórico, o que se sucedeu à independência das colônias. A segunda é de um conjunto de práticas (predominantemente performativas) e de discursos que desconstruem a narrativa colonial, escrita pelo colonizador, e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista da colonizado. (SANTOS, 2006, p.233)

No entanto, a Primeira República, esse curto período que sucedeu o processo de independência, cristalizou velhas tendências coloniais que o povo caboverdeano vivenciava desde a colonização. Vale ressaltar que as relações construídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo *enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória*. (SANTOS, 2004, p.8)

É possível afirmar que o governo que sucedeu a administração colonial não eliminou o eurocentrismo ou etnocentrismo ocidental o que perpetuou uma sociedade com base na cultura de opressão, de silêncio e do medo. Uma aderência a uma forma dominante de pensamento que vem usurpando os direitos individuais e coletivos da cidadania. Nesse contexto, o tipo de democracia praticada e de participação cidadã que tem sido estimulada pelo governo, na verdade, dificultam as lutas emancipatórias à medida que legitima a lógica da dominação social.

Só a partir dos anos 90 do século XX, a democracia assumiu maior centralidade em Cabo Verde. Mas que democracia é essa? Uma democracia de baixa intensidade ou democracia de alta intensidade¹⁶ como nos enfatiza Santos (2006)? E, qual o papel da escola na construção de uma sociedade democrática?

¹⁶ Santos (2006) tem se referido às democracias contemporâneas como democracias de baixa intensidade, às quais opõe a ideia da democracia de alta intensidade, na qual a participação cidadã seja ampliada e o ideal democrático da igualdade se faça acompanhar do direito à diferença, condição para a construção de relações sociais que considerem e reconheçam as diferenças culturais, sem criar, a partir delas, uma hierarquia entre as diversas culturas (OLIVEIRA, 2005, p.15-16).

5. Narrativas docentes: saberes e fazeres em destaque

A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. (...) O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte de dizer.
(Certeau, 2000)

Trabalhar com narrativas significa lidar com histórias, idéias, convicções, certezas e incertezas dos sujeitos investigados, e com subjetividades que sinalizam compreensões e interpretações da “realidade”. Como alertam Connelly e Clandinin (1995) uma de nossas tarefas ao escrever relatos de experiências consiste em transmitir uma idéia complexa dos modos como olhamos as narrativas. No entanto, aceitar a complexidade constitutiva desse processo é recusar a simplificação. Indago-me, então: Como lidar com narrativas de *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001)? O que posso captar nas linhas e entrelinhas dos fatos e atos narrados?

Sampaio (2003, p.207) alerta que *o nosso olhar é informado pelo modo como compreendemos a realidade, logo a neutralidade inexistente*. Connelly e Clandinin (1995) enfatizam que a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os investigadores e os sujeitos pesquisados que está construída como uma comunidade de ação mútua.

No processo de (re)leitura dos fatos e atos narrados e no(s) modo(s) como lido com as falas das professoras e professores entrevistadas(os) percebo que *a subjetividade, tão perseguida e “eliminada” do processo investigativo, pela ciência da modernidade, vai se revelando como constitutiva nos fios da metodologia da pesquisa no cotidiano*. (SAMPAIO, 2003, p.207)

Aprendemos, com a ciência moderna, que o conhecimento produzido no cotidiano, o conhecimento da experiência, é insignificante, sendo necessário separar para o estudo científico, o sujeito do objeto estudado. Assumo, aqui, uma forma outra de lidar (e dialogar) com as narrativas das professoras e professores pesquisadas(os) lendo-as a partir do que posso ver e compreender, pois como fala Leonardo Boff (1998): *todo ponto de vista é a vista de um ponto*.

As narrativas das professoras e professores entrevistados(as) revelam modos como esses docentes pensam e compreendem o que viveram e vivem nos seus cotidianos de sala de aula. Pelas narrativas, elas(es), muitas vezes, voltam ao passado e, nesse processo,

(re)significam acontecimentos, percursos e vivências. As narrativas trazem um pouco sobre como pensam a própria prática pedagógica, como compreendem seus alunos e alunas. Falam dos seus fazeres e saberes construídos ao longo do processo de formação experienciado, individual e coletivamente, nos diferentes espaços e tempos, dentro e fora da escola. Acredito que a narrativa expressa a complexidade do que se passa quando nada parece passar (PAIS, 2003), e os modos pessoais e singulares construídos nas experiências vividas.

A palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, relatar, contar. Ao narrarmos contamos, relatamos e expomos acontecimentos, muitas vezes, cheio de mistérios que vão se revelando no ato da escuta.

Na narrativa do praticado, o cotidiano ganha forma de linguagem e traduz formas de viver e ser, histórias (re)vividas e elaboradas. Nesse caso, a narrativa espelha o cotidiano criado na experiência e recriado na memorização, onde as lembranças são atualizadas constantemente, e as leituras e releituras possibilitam reflexões sobre o acontecido lembrado. Nesses fragmentos, encontramos marcas históricas e culturais das vivências de cada indivíduo, *fiões e tecidos que compõem o tecido social, o que nos permite re-significar o trabalho com a memória como uma prática de resistência* (PÉREZ, s/d, p.4). *Relembrar*, enfatiza essa mesma autora, *é um ato político*.

A complexidade que as estruturas sociais apresentam nos convida a procurar fragmentos e mergulhar na multiplicidade por meio da valorização da pluralidade e das ações alternativas, que promovem o surgimento de um conhecimento *solidário e dialógico que reabilita vozes silenciadas, saberes destruídos e aspirações esquecidas de povos e grupos sociais marginalizados: o conhecimento emancipação*. (idem, p.5)

Nesse contexto, pensar o profissional professor e a sua formação a partir das narrativas sobre a prática pedagógica cotidiana é a possibilidade de (re)conhecer a escola como lugar de discurso plural e como lugar de produção de *alternativas às alternativas*. (SANTOS, 2007)

As narrativas potencializam o desvendar de aspectos ocultos das experiências vividas que, muitas vezes, estão no baú das memórias porque ao narrarmos, *visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fiões, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo* (PRADO & SOLIGO, 2005, p.53). O exercício de lembrar e refletir sobre os acontecimentos, vivências e experiências do passado através da narração possibilita tornar essa vivência viva como se carregasse para o presente o passado e com elas diferentes circunstâncias, ações e pensamentos ganham visibilidade e adquirem sentidos socialmente.

(...) essas professoras elaboram sentido ou não-sentido do que lhes acontecem, do que lhes passam, do que lhes atravessam, do que lhes atropelam, do que lhes fazem sofrer, do que lhes tomam, do que lhes alcançam, do que lhes abordam, do que lhes interpelam, do que lhes submetem, do que lhes transformam e, portanto, melhor dizem de suas histórias/experiências optando por narrarem esses acontecimentos do seu trabalho pedagógico. (idem, p.24)

Ao narrarem suas práticas pedagógicas os professores e professoras têm a possibilidade de pensar sobre elas como um processo de reconstrução pessoal, pelo diálogo com a lembrança individual, coletiva e social. Como enfatiza Carmen Pérez, nesse processo de rememoração, a utilização da sensibilidade da memória através da linguagem e dos sentidos dados pelos narradores, pelos os que viveram a experiência, torna esta instrumento de comunicação.

Nesse sentido as narrativas dos professores e professoras inscrevem-se em uma instância comunicativa em que a narrativa das práticas pedagógicas veicula um conjunto de saberes e conhecimentos, advindos da reflexão da prática e também de todas as vivências a que os profissionais da educação são submetidos (e submetem aqueles que os circundam) na ambiência da escola. (idem, p.20)

Acredito que através da narrativa – oral e/ou escrita - professores e professoras encontram-se com os seus (ainda não) saberes e fazeres. Acredito, também, que a reflexão sobre as narrativas ressignifica e expõe a relação que esses docentes têm com o seu campo de trabalho, possibilitando (re)conhecer o cotidiano escolar como local de produção de conhecimentos. Os desafios postos pela cotidianidade da sala de aula e os modos como eles são vivenciados permite o movimento de construção de saberes. Saberes construídos na prática e com a prática. Como enfatizam Prado & Damasceno:

Os saberes docentes se constroem pelo significado que cada professor/professora, enquanto autor/autora confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor e professora. (PRADO & DAMASCENO, 2007, p.25)

A narrativa das práticas pedagógicas é uma forma de expor as vivências, experiências e reflexões docentes e vem se mostrando necessária, não só por ser um texto que mostra como os professores e professoras pensam e agem, mas também por socializar e difundir o conhecimento produzido em seus cotidianos de sala de aula. Assim, as narrativas docentes abrem espaço para legitimar saberes produzidos nesse espaço e tempo conferindo um novo *status* ao trabalho dos professores de Ensino Fundamental - *o status de produtores de saberes e conhecimentos, ao invés de apenas meros aplicadores de conhecimentos e saberes produzidos por outros.* (PRADO & DAMASCENO, 2007, p.25)

Connelly e Clandinin enfatizam que nós, seres humanos, *somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas* (1995, p.11). Nesse caso, o que disseram as professoras e professores sobre a prática pedagógica vivenciada no cotidiano da sala de aula revela e socializa modos como experimentam o mundo e as experiências do dia-a-dia escolar. Como escolhem os temas/conteúdos pedagógicos trabalhados com os estudantes? Como vêem os seus alunos e alunas? Qual o papel do professor, para esses docentes? Como realizam e compreendem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem? Participam de espaços de formação continuada? Quais as facilidades e dificuldades encontradas em sua profissão?

5.1 – Temas/conteúdos pedagógicos trabalhados no cotidiano escolar: entre o dito e o feito

Professoras e professores que atuam em Cabo Verde ao serem indagados sobre os temas/conteúdos pedagógicos trabalhados em suas salas de aula enfatizaram que se baseiam em um plano tipo manual ou guia do professor, elaborado pelo Ministério da Educação com “passos” que devem seguir no dia-a-dia da sala de aula. No guia, constam tanto os conteúdos programáticos que devem ser trabalhados anualmente, como as diversas formas de avaliação e classificação da aprendizagem dos alunos e alunas. Alguns(mas) dos(as) professores(as) pesquisados(as) disseram:

Os temas são previamente apresentados pela Delegação escolar, mas vêm do Ministério da Educação com a indicação de livros didáticos e conteúdos apresentados a cada nível (...) (Calú).

Normalmente você recebe um manual do professor no início do ano onde tem todos os passos, se posso chamar assim (...) (Deolinda).

Não sei se é felizmente ou infelizmente, mas os conteúdos programáticos são previamente estabelecidos com a indicação de livros didáticos e sistema de avaliação (...) (Emanuel).

Nas narrativas das professoras e professores de Cabo Verde, é possível perceber que, nos documentos oficiais, o professor parece ser visto como um simples executor de leis e princípios que foram concebidos e experimentados por especialistas do Ministério da Educação de Cabo Verde.

Zeichner (1993), ao discutir o *paradigma comportamentalista*, aponta para uma concepção de formação que se assenta em uma epistemologia positivista e em uma psicologia comportamentalista. Essa concepção valoriza a dimensão tecnicista do ensino, onde a formação

tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir para poder “aplicar” no dia-a-dia da sala de aula. O sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Subjacente a este paradigma está a idéia da educação como uma ciência aplicada.

Compartilhando da mesma concepção, Pérez Gómez (1995, 1998) também enfatiza que a perspectiva técnica almeja dar rigor à prática tradicional e tem suas raízes na concepção tecnológica do fazer docente. No entanto, a qualidade do ensino nesse enfoque é marcada pela rigidez da aplicação dos métodos científicos que, conseqüentemente, evidencia a qualidade dos produtos, eficiência e economia (custo) do processo de ensino. Segundo o autor, nessa perspectiva, o professor é um técnico que deve aprender conhecimentos e adquirir competências que lhe servem na prática em um processo fortemente apoiado nos conhecimentos produzidos pelos cientistas ou *experts*. Cabe ao professor apenas o domínio das rotas. Nessa perspectiva, a atividade docente se resume à mera atividade instrumental. O professor “aceita” a definição externa de metas e propostas impostas para suas atuações nos seus cotidianos de sala de aula sendo visto como um mero executor.

O sistema tradicional de ensino que caracteriza as práticas dos profissionais professores de Cabo Verde é muito evidenciado no cotidiano de sala de aula da maioria das deles, enfatiza o Relatório da UNICEF, em 2001, que aponta as prática dos professores como uma das principais responsáveis pelo fracasso das crianças no Ensino Fundamental. É importante lembrar que essas professoras e professores foram formadas(os) por instituições que enfatizam a concepção do professor como técnico (PÉREZ GÓMEZ, 1995). De um modo geral, o professor e a professora vêm de uma prática ou de um modelo de formação acreditando que precisam entrar em sala de aula e transmitir o conhecimento aos estudantes.

A discussão sobre a qualidade do ensino e da formação dos professores e professoras em Cabo Verde é um assunto recente nas pautas políticas e sociais, devido às atuais mudanças no cenário político caboverdeano. Por ter vivenciado o processo de descolonização muito recentemente, (em 1975) e com uma sucessão gerencial de estado apresentando características semelhantes às dos colonizadores o país sofreu considerável entrave no desenvolvimento de suas instituições públicas. A Primeira República, que teve início após a independência até 1990, compreendia a educação como um fator, ainda, de discriminação social, característica herdada dos colonos, o que fez com que as escolas caboverdeanas sofressem um atraso substancial no seu desenvolvimento. Por este motivo, a evolução das escolas e instituições educacionais em Cabo Verde não seguiu um patamar de desenvolvimento vivenciado por outros países nos finais da segunda metade do século XX. A partir dos anos 90 (do mesmo

século) com a mudança no sistema político em Cabo Verde é que a educação começa a despontar como um fator essencial no desenvolvimento do país.

No final do século XX universalizou-se a Educação Básica, alargou-se a oferta de ensino para o nível Secundário, mas a formação docente constitui, ainda, um dos maiores problemas da educação em Cabo Verde, até hoje. Mesmo com os avanços alcançados, parece que as instituições formadoras de professores vivem o passado da maioria dos países centrais e semiperiféricos, ou seja, possuem como base uma concepção de formação onde a centralidade do ensino-aprendizagem se situa na figura do professor. Nessa perspectiva, a competência do professor reside na posse dos conhecimentos disciplinares adquiridos em instituições de formação e na capacidade de transmiti-los aos alunos com muita clareza e ordem, bem como em procedimentos rigorosos de avaliação dos alunos. A atividade do(a) professor(a) é referendada por uma concepção instrumental, onde os problemas são resolvidos com base na aplicação das teorias e técnicas, propostas pelos *experts* e/ou especialistas, gerando uma relação de distanciamento entre o(a) professora(a) que sabe e transmite os conteúdos pedagógicos e o(a) aluno(a) que os recebe, por tudo desconhecer.

Minha trajetória escolar e curta experiência como professor em Cabo Verde demonstraram-me que o fazer cotidiano do professor, neste país, é marcado pelo “controle rigoroso” dos fazeres docentes, o que termina por interferir na autonomia docente, na qualidade da própria prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes.

Como professor, em Cabo Verde, por várias vezes recebi visitas do coordenador pedagógico da escola, durante a minha atividade com o objetivo de “avaliar” a qualidade da “minha aula” considerando a aplicação do plano previamente preparado e o uso das técnicas apresentadas nas reuniões de coordenação.

Hoje, posso compreender, teoricamente, o que, na época, vivenciava. Se a sala de aula é espaço e tempo de acontecimentos, do movimento, da imprevisibilidade, das surpresas e, por isso mesmo, complexo, como seguir uma seqüência determinada *a priori*? Como seguir técnicas e regras pré-estabelecidas sem desconsiderar os sujeitos – professores(as) e estudantes – envolvidos no processo de ensino e aprendizagem?

A idéia de seguir uma seqüência lógica de um plano de aula elaborado *a priori* está associada ao desejo de controle do trabalho dos professores e professoras e das aprendizagens dos alunos e alunas. Esse controle tem como objetivo facilitar e simplificar a transmissão do conhecimento e o estabelecimento da ordem na sala de aula. Mas, e os modos singulares de aprender das crianças e de ensinar dos(as) professores(as)? O cotidiano da sala de aula é complexo e não simples como aprendemos a compreender. Como ensinar, seguindo regras e

rotas previamente pensadas, sem desrespeitar os saberes dos alunos e dos(as) professores(as)? Como ensinar, seguindo guias e planos, reconhecendo que a educação é dialógica? Como alerta Paulo Freire,

É, preciso que (...) vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p.25)

Aprendi com Morin (2003) que a ordem não elimina a desordem e nem a desordem elimina a ordem. A sala de aula é espaço e tempo de ordem/desordem com possibilidades de auto-organização e construção de conhecimentos. Com Bachelard (1996) compreendi que o *simples não existe, o que nos é apresentado como simples é simplificação* (BACHELARD, 1996, apud, SAMPAIO, 2003). Em Cabo Verde, as professoras (e professores) são vistas(os) pelos órgãos competentes como pouco capazes de exercerem ações criadoras e criativas, *acomodadas no papel de profissionais “tradicionais” e meras executoras de propostas educacionais*. (SAMPALIO, 2003, p.209)

A idéia de professor como executor fica evidente nas narrativas das professoras e professores de Cabo Verde quando falam que *os temas são previamente apresentados pela Delegação escolar, mas vêm do Ministério da Educação com a indicação de livros didáticos e conteúdos apresentados (...); Normalmente você recebe um manual do professor no início do ano onde tem todos os passos (...); (...), mas, os conteúdos programáticos são previamente estabelecidos com a indicação de livros didáticos e sistema de avaliação (...)*, pois o Ministério da Educação programa a atuação da professora e do professor indicando o livro didático, os programas de ensino, os modos de avaliação e até caminhos para atingir determinados fins.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo em Cabo Verde¹⁷, no capítulo V, seção I, artigo 64 as instituições formadoras de docentes têm como objetivo:

a) *habilitar os docentes a ensinar e educar;*

b) *prestar informações aos docentes sobre todos os aspetos relacionados com a política educativa e o desenvolvimento científico e pedagógico.*

No Estatuto do Pessoal Docente¹⁸, que define os deveres e direitos dos docentes, no capítulo II, destaca-se as alíneas:

¹⁷ Alteração da Lei número 113/V/99.

¹⁸ Regulamentado pelo decreto legislativo número 2 de 2004.

d) *gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos*¹⁹;

e) *enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhes sejam propostos*²⁰, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e do ensino.

Os documentos oficiais evidenciam uma concepção de professor como aquele que recebe informação dos órgãos “competentes” para aplicação em seus cotidianos de sala de aula. Eles anunciam um modelo de trabalho docente que possibilita o controle e uma prática guiada pelas diversas formas de execução das rotinas traçadas pelos especialistas da educação. Apontam para um perfil docente baseado nos desempenhos desejados pelos órgãos competentes visando garantir o sucesso do ensino. Entre o pensado e o praticado, porém, cabe a indagação: como ficam as transgressões dos *praticantes* – professoras e professores – nos seus cotidianos de sala de aula?

Com Certeau aprendemos a inversão de perspectiva que nos possibilita ver as micro-resistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação. Certeau (2000) mostra que o homem ordinário escapa silenciosamente à conformação que lhes são impostas cotidianamente graças às *artes de fazer*, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso ao seu jeito.

Michel de Certeau considera que o importante não é a cultura erudita nem a dita popular, mas sim a “proliferação disseminada” de criações anônimas, *maneiras de fazer* que não se capitalizam, ou seja, que não se submetem à lógica das relações mercadológicas. No entanto, a invenção do cotidiano é o relato de uma teoria das práticas do dia-a-dia para captar, do acontecido, as *maneiras de fazer* que, muitas vezes, não aparecem, senão a título de resistência.

Para compreender o cotidiano, principalmente o da sala de aula das professoras e professores entrevistadas(os), e as *artes de fazer* dessas professoras e professores, nada melhor do que nos aliarmos a Certeau. Esse autor nos mune de “instrumentos” que nos possibilitam ver as alternativas curriculares criadas por essas (es) professoras(es).

O cotidiano da sala de aula é espaço e tempo de construção, é lugar de produção de conhecimentos, valores, culturas e, assim entendida,

¹⁹ Grifos meus.

²⁰ Grifos meus.

aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que o torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente. (OLIVEIRA, 2005, p.42)

Isso demonstra que a vida cotidiana da sala de aula não é, apenas, um lugar de repetição, reprodução ou execução de métodos, fórmulas e teorias, ou seja, de uma estrutura rígida, abstrata. Nela encontram-se diversas situações insólitas e desconcertantes porque é espaço e tempo de grande diversidade e acontecimentos. No entanto, compreender a realidade dessas professoras e professores é reconhecer, como diz Pais (2003), que as rotas do cotidiano são caminhos denunciadores dos múltiplos meandros da vida social, que escapam aos itinerários ou caminhos abstratos que algumas teorias sociológicas projetam sobre o social. As narrativas das professoras e professores alfabetizadoras(es) de Cabo Verde demonstram o que Inês Barbosa enfatizou e reforça a idéia da imprevisibilidade, da não linearidade dos espaços escolares.

*Depois de 33 anos de sala de aula acho que já aprendi muitas **artimanhas do trabalho**. Acho que agora não enfrento muitas dificuldades de ordem prática, porque já estou lecionando há muito tempo (...)* (Astrigilda)

*(...) o meu papel é de dinamizar ou criar **todas as condições necessárias que visam gerar aprendizagem** (...) Você fica preso e se tentar mudar tem sempre polícia para dizer-te que você está errado. **Quem sabe o que está errado ou certo é o professor que lida com seus alunos durante nove meses e, muitas vezes, por quatro anos (...)*** (Manuel)

*(...) Você não tem muita liberdade para fazer as coisas. Normalmente você recebe um manual do professor no início do ano onde tem todos os passos, se posso chamar assim... (rs). Depois de tanto tempo lecionando, **acho que sei melhor que qualquer um deles o que fazer com meus alunos**. Eu acompanho todas as mudanças na sociedade, dos alunos e das famílias. Acho que deveriam dar mais liberdade e confiança para nós (...)* (Deolinda)

Essas falas sinalizam que as professoras e professores pesquisadas(os) percebem que as regras impostas podem ser constantemente “rompidas”. Entre o dito e o feito acontece um momento de recusa das **normas oficiais** já que, na maioria das vezes, estas ignoram o contexto local, a história dos alunos e alunas, das professoras e professores e o tempo de ensino e aprendizagem dos que nesse processo estão envolvidos. O cotidiano, por si só, é espaço e tempo de imprevisibilidade e trabalhar com pessoas é enfrentar, constantemente, situações de criação, aceitação, negação e recusa dos acontecimentos. Nesse sentido, as práticas cotidianas dessas professoras e professores dependem, quase sempre, das possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos – aquele(s) que realiza(m) – e das circunstâncias.

Segundo Certeau (2000), o cotidiano denota sempre uma correlação com o tempo e o espaço nas várias práticas e processos. Considerando isso, as professoras e professores pesquisadas(os) utilizam múltiplos acontecimentos e procedimentos diários nas *artes de fazer* e nas inúmeras maneiras de negar a ordem estabelecida, leis e regras e tentam (re)organizar o espaço e dominam o tempo, mesmo movimentando-se em território inimigo, *dentro do campo de visão inimiga*. (CERTEAU, 2000, p.100)

As regras, métodos e modos de fazer a que essas professoras e professores são submetidos não abarcam a complexidade da sala de aula, o que leva os praticantes a procurar situações de **fuga** ou **rompimento** que permitam e possibilitam a criação de alternativas, de novas significações e valores que caminhem na contramão dos impostos pelas forças legitimadas.

As *artes de fazer* dos praticantes – professoras e professores entrevistados -, os usos táticos que desenvolvem em suas práticas cotidianas estão inseridos e limitados pelas redes de forças - Ministério da Educação, LDB, Planos Curriculares. Os *fracos* – professoras(es) – estão aparentemente a serviço dos *fortes*, aqueles que “determinam” as circunstâncias de atuação – o poder legitimado.

A atuação docente em Cabo Verde pretende ser “imposta e controlada” pelas regras, métodos e maneiras de fazer consideradas ideais pelos órgãos competentes, mas o controle do que no cotidiano acontece torna-se distante do desejado.

Michel Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e punir*, refletindo sobre a evolução histórica da legislação penal e os respectivos métodos e meios coercitivos e punitivos adotados pelo poder público na repressão à delinquência, dos tempos remotos até a modernidade, nas instituições correcionais nos oferece pistas para pensar sobre o controle, como ocorre nas escolas contemporâneas e, principalmente, como se exerce sobre os docentes. Segundo esse

autor, o poder disciplinar é um poder que tem como função básica (ou maior) o “adestramento”, com o objetivo de se apropriar ainda mais do sujeito. No entanto, o sucesso desse poder disciplinar se deve ao olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a uma combinação que é específica do castigo e do exame.

Nesse sentido, a vigilância precisa do olhar. Os observatórios multiplicam-se e favorecem uma arte do visível para preparar o homem e sujeitá-lo, utilizá-lo. Nas escolas, em Cabo Verde, o poder é exercido através da fiscalização e do “controle” da atuação docente.

Para o Ministério de Educação de Cabo Verde vigiar a atuação das professoras e professores através dos gestores de pólo ou coordenadores pedagógicos tem uma função definida e faz *parte integrante do processo de produção* (FOUCAULT, 1987). As professoras e professores, em Cabo Verde, conforme explicitado anteriormente, são surpreendidas(os) com as visitas dos gestores, coordenadores pedagógicos e inspetores²¹ que, sem aviso prévio, entram em sala de aula com o objetivo de fiscalizar e, também, oferecer planos de aula e de curso, métodos e modos de atuação. O “sucesso” da atuação dessas professoras e professores é premiado com promoções, gratificações e prêmios, o “insucesso” é punido com a não promoção e, às vezes, com o cancelamento do contrato.

O discurso neoliberal afirma que a educação vive uma crise profunda de produtividade, eficiência e eficácia, e um dos responsáveis indireto é o próprio professor que não sabe ensinar e não se preocupa em atualizar os seus conhecimentos de acordo com as novas demandas. Para essa crise, propõe a criação de mecanismos de controle da atuação dos professores e professoras e usa como estratégia o mecanismo de premiação e castigo, atribuindo prêmios aos professores e professoras que mais produzem e castigando os que não obtêm “sucesso”. Será esse o discurso predominante em Cabo Verde? As ações dos representantes dos órgãos oficiais sinalizam a aderência às propostas neoliberais? Hoje, tanto em Cabo Verde, como no Brasil, podemos verificar inúmeras formas de controle, tanto do trabalho dos alunos, como dos professores. Atualmente, no Brasil, a aprendizagem dos alunos no Ensino Básico é avaliada (e controlada?) através do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB²²) e Prova Brasil, no

²¹ Agente especializado em educação à serviço do Ministério da Educação que inspeciona em nível nacional o funcionamento das instituições escolares caboverdeanas – delegação escolar, estabelecimento de ensino, coordenação, diretoria e professores.

²² Nos anos finais da década de 1980, registra-se a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional. Esta sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB elege como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas.

Ensino Médio através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM²³), e no Ensino Superior através do Exame Nacional dos Cursos. Em Cabo Verde para os alunos do Ensino Básico pela avaliação formativa²⁴ e classificativa²⁵, no Ensino Secundário através da Prova Geral Nacional (PGN²⁶) que avalia o Ensino Secundário. Para os professores, existe a avaliação Comum²⁷ ou Especial²⁸. Mecanismos instituídos intencionalmente com a finalidade de avaliar e “controlar” a qualidade dos serviços educacionais. Ações avaliativas consideradas eficientes pelas políticas neoliberais e apresentadas como solução para a crise educacional.

(...) a qualidade do ensino passa a avaliar-se, essencialmente, com base em referentes e valores externos ao próprio processo educativo. No fundo, trata-se de uma tendência centrada na qualidade do produto, que gera o aumento do controlo sobre o trabalho dos professores, para além de um progressivo empobrecimento das aspirações educativas. (...) (SACRISTÁN apud MORGADO, 2003, p.41)

A questão não é assumir uma postura contrária à avaliação dos professores ou dos alunos, mas, como Paulo Freire (1997) ressalta, de resistência *aos métodos silenciadores com que elas [as práticas avaliativas] vêm sendo às vezes realizadas*.

Embora os docentes de Cabo Verde sejam vistos como executores e transmissores de ações pensadas por outros, Certeau (2000) lembra-nos que o praticante inventa o cotidiano com mil maneiras de fazer ou com a *caça não autorizada*, escapando das *estratégias* dos fortes. Isso acontece através de “astúcias sutis”, “táticas de resistências” que Certeau define como:

Movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 2000, p.99/100)

As professoras e professores, alunas e alunos, nos seus cotidianos, praticam “astúcias”, criam ações anônimas que nascem das suas práticas e desviam-se do pré-estabelecido.

²³ O Exame Nacional do Ensino Médio tem uma especificidade a ser observada: apresenta-se como um exame em que o aluno é que decide sobre a conveniência de participar, após a conclusão do ensino médio, sob a promessa de que "seu futuro passa por aqui", frase constante de material informativo divulgado pelo INEP.

²⁴ Consiste na coleta e tratamento das informações relativas aos vários domínios da aprendizagem dos alunos durante o ano letivo. Aprendizagem adquirida, competências e habilidades.

²⁵ Consiste em hierarquizar e classificar os alunos medindo as competências individuais acumuladas ao longo do processo de aprendizagem.

²⁶ É a última avaliação, no 3º ciclo, elaborada pelos serviços centrais competentes do departamento governamental responsável pela educação

²⁷ Exigido pelo poder oficial, realiza-se, anualmente, nos meses de julho a setembro tendo como referência o ano escolar que termina no mês de julho.

²⁸ Efetua-se por iniciativa dos docentes interessados e visa propiciar a estes a possibilidade de promoção na carreira e a correção de classificação negativa obtida na avaliação de desempenho docente.

Compreendo esses desvios como **fuga** ou **rompimento**, que possibilitam aos professores e professoras, no dia-a-dia da sala de aula, construir saberes e fazeres comprometidos com as histórias e modos singulares de aprender dos alunos e alunas com os quais trabalham e com as suas próprias histórias e experiências docentes.

Segundo Pérez Gómez (1995), o fracasso mais significativo e generalizado desse modelo – o da racionalidade técnica – está no fato de que a realidade social, a dinâmica de sala de aula e a vida cotidiana dos professores e professoras e dos alunos e alunas não se encaixam nos esquemas pré-estabelecidos. Enfatiza, ainda, que não podemos ver a atividade do professor como meramente técnica, sendo necessário aproximá-la de uma *atividade reflexiva e artística*. *A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, conflito e valores.* (Pérez Gómez, 1995, p.99)

No Brasil, nos anos de 1980, emerge um movimento que busca romper com a prática tecnicista que configurava a atuação dos professores, nessa época. A mudança no mundo do trabalho fez com que a formação do profissional tomasse um rumo diferente visto que a modernidade, devido aos avanços ocorridos no mundo do trabalho e na sociedade em geral, demandou um profissional com outras características diferentes daquelas que os trabalhadores apresentavam, até então. Delineava-se uma nova racionalidade de formação, cujo principal objetivo é formar um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, possuísse amplas capacidades e competências de responder às exigências e a multiplicidades de situações que a contemporaneidade demanda. No bojo da especificidade e da complexidade da ação do professor e professora evidencia-se, pois, *a importância de um profissional extremamente qualificado para exercer a docência nesta sociedade de conhecimento, da informação e do avanço tecnológico.* (BRITO, 2006. p.43)

As professoras brasileiras ao refletirem sobre a mesma questão: *como selecionam os temas/conteúdos pedagógicos trabalhados com alunos e alunas, no cotidiano da sala de aula*, narraram:

Eu tento assim, trabalhar com o contexto trabalhado nas salas de aula pelos professores. Procuo sempre ir além dos livros didáticos trabalhados nas salas (...) Aqui, a prática é um pouco em cima de projetos. Por exemplo, a gente faz um mapa (...) Os alunos que são indicados, eu faço um mapa de preferência (...) Escrevo o que eles querem. O que marca é o interesse. A gente faz a votação do que é para começar e o mais votado por eles é que começa a ser trabalhado.
(Margarida)

Esse ano o meu planejamento foi inteiramente com as crianças... A gente senta, conversa e decide o que vamos trabalhar a cada semana. O planejamento é feito e tem que ter um tempo para isso. Quando nós planejamos um tema temos que ter um tempo para que o tema seja trabalhado na sua íntegra. Além dessas coisas que acho importante para as crianças aprenderem, como ler e escrever também, existem outras coisas muito importantes que eu acho que eles devem aprender. Acaba ajudando eles na escrita e na leitura. Existem várias coisas como passeio, futebol, fazer arte... Toda semana a gente combina um tema para toda a semana. A gente combina sempre. Por exemplo, esta semana a gente escolheu futebol e vai ser tema trabalhado durante toda esta semana, até a bola de futebol esta dentro do carro. Assim, futebol é a paixão dos meninos. Vamos jogar futebol, mas antes a gente vai aprender porque eu não sei nada de regras de futebol, então eles me ensinaram várias coisas de futebol que eu não sabia... Então esta semana todo nosso trabalho, os conteúdos formais trabalhados foram todos em cima desse tema escolhido por eles. A gente pesquisou como as regras surgiram, fizemos análise da palavra futebol, os países onde se joga futebol e chegamos a falar um pouco de handebol que muita gente já tinha conhecimento, até tinha uma bola de handebol lá da educação física. Eles me ensinaram muito mais coisas do que eu a eles. Eu não sabia nada de futebol e nós estudamos o máximo possível. Jogamos futebol até três horas da tarde. Depois da teoria fomos para a prática. Adoramos! Depois da combinação das regras jogamos muito futebol. Jogamos dois tempos de 20 minutos. Combinamos a regra, de como vai ser a falta, como é a punição 3 cartões para a pessoa ficar de fora e combinamos que não ia ter falta grave. Então assim, um minuto de fora para quem tomar três cartões. Por ter uma garota num time resolvemos que outro time ia ficar sem camisa porque a gente não tinha uniforme, apesar de a garota ter somente 8 anos preferimos que o time dela ficasse com a camisa. Assim trabalhamos várias coisas só com o tema futebol e com certeza deu mais prazer para eles porque é o que eles gostam de fazer. Eles fazem com mais prazer. Sempre trabalhando com os seus desejos, mas também proponho muitas coisas. A semana é sempre assim com as coisas que eu proponho e com as coisas que eles propõem. Esta semana foi trabalhada o que eles propuseram e aprendi muitas coisas e fechamos a semana com o tema proposto. Na próxima semana eu vou propor, mas com opinião deles também. Sempre é essa troca. A gente trabalhou muitas coisas dentro desse tema e eles ficaram encantados. (Dina)

(...) Também é preciso saber o quê, para quê, quando e como ensinar. Essa tarefa é difícil e muitas vezes angustiante até porque depende da visão/compreensão/concepção que temos de gente, das pessoas, dos alunos, de escola, de vida, de sociedade, do mundo. Eu me permito não saber tudo (na verdade pouco sei) e aprender cada vez mais, buscando convívio com pessoas que tem algo a ver comigo e que estão em pontos diferentes do caminho. Assim muitas me ajudam a ver melhor, outras eu ajudo a ver melhor e com isso me fortaleço (...)
(Márcia)

Pérez Gómez (1998), juntamente com Gimeno Sacristán, que fala de uma perspectiva de formação denominada *perspectiva prática*, enfatizam que a educação é uma atividade carregada de complexidade com resultados imprevisíveis e, por esta razão, o professor deve ser visto como

um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula. (Pérez Gómez, 1998, p.363)

Pérez Gómez (1995) demonstra, claramente, que a vida profissional no cotidiano da sala de aula apresenta situações adversas e que uma simples aplicação de regras pré-estabelecidas não se adequa à resolução de problemas vivenciados na sala de aula. O espaço e tempo em que as professoras e professores, alunas e alunos atuam é um lugar de acontecimentos e de várias construções cotidianas e, por isso, engendra situações de criação, ações alternativas e **fuga** ou **rompimento** das regras impostas. Nesse cotidiano, no diálogo com diversas vozes que o constitui, surgem situações conflitantes que apontam para novos marcos de referência e novas formas de perceber e agir. A sala de aula possui vida, caminha e aponta outras tantas vias que os sujeitos podem trilhar. Impossível uma aplicação “dura” do método, das técnicas, e das regras.

Nessa perspectiva, a professora e o professor não são aquelas(es) que seguem um roteiro de viagem pré-estabelecido. São indivíduos, que no seu cotidiano criam e recriam maneiras diversas de lidar com a complexidade de sala de aula. Paulo Freire (1997), mostra que, *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos* e sair do pré-estabelecido, do *a priori*, dos guias oferecidos é, exatamente, discutir com os alunos a razão dos seus saberes, dialogar com eles, respeitar os seus conhecimentos, reconhecer as suas identidades culturais, valorizando sua autonomia.

Certa vez, o pensador americano Richard Bach disse: *ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você*. A professora alfabetizadora Dina, que trabalha com crianças na rede pública de ensino, deixa bem claro que os alunos e alunas com os quais trabalha têm a liberdade de expressar seus desejos. Dialoga com todos e leva em conta seus conhecimentos. Ela planeja as atividades escutando os desejos dos seus alunos e alunas, cria e recria alternativas pedagógicas que vão ao encontro dos seus interesses e dos alunos e alunas. Quando trabalharam o futebol, ela própria não conhecia “nada” sobre esse esporte, mas aprendeu com as crianças. (...) *Vamos jogar futebol, mas antes a gente vai aprender porque eu não sei nada de regras de futebol, então eles me ensinaram várias coisas de futebol que eu não sabia (...)* *Eles me ensinaram muito mais coisas do que eu a eles (...)* Tanto a professora Márcia - (...) *Eu*

me permito não saber tudo (na verdade pouco sei) e aprender cada vez mais, buscando convívio com pessoas que tem algo a ver comigo e que estão em pontos diferentes do caminho (...) - como a professora Dina assumem seus ainda não saberes e, sobretudo a Dina, que valoriza o saber dos seus alunos e alunas e com eles(as) aprende.

Admitir tal perspectiva é assumir a responsabilidade de construir o conhecimento de forma coletiva e (com)partilhada. Essa perspectiva admite que uma tarefa proposta ganha significado à medida que o grupo se põe a trabalhar e que o resultado foge, muitas vezes, do que foi previamente pensado pela professora, pois o próprio processo de construção incorpora a esse movimento o não pensado, inicialmente.

A poetisa Cora Coralina afirma: *feliz aquele que ensina o que aprende e aprende o que ensina*. Paulo Freire (1998) enfatiza: *ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre*.

A professora Margarida, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), coordena um projeto denominado *Projeto Lendo e Escrevendo*. Nesse projeto, ela recebe alunos e alunas de diferentes séries, encaminhados(as) pelas professoras. Alunos (e alunas) que, segundo suas professoras, não estão alfabetizados e têm “dificuldades” para aprender. Sujeitos cuja (curta) história na escola, anuncia o fracasso.

A professora Margarida procurou formas outras para ensinar essas crianças. Desafiou-se a sair do pré-estabelecido e resgatou experiências e saberes desses alunos e alunas. Criou estratégias pedagógicas articuladas aos interesses dos estudantes. Nesta perspectiva, assumiu *definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta*. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110)

As professoras Margarida, Márcia e Dina têm a convicção de que a vida cotidiana de sala de aula não é apenas lugar de repetição, aplicação e reprodução de uma estrutura oriunda das políticas externas. Em seus cotidianos, elas ousam experimentar e inventar a prática pedagógica, e os alunos e alunas com quais trabalham interferem nesse processo.

Essas professoras confirmam as palavras de Paulo Freire:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (1996, p.33)

A professora Margarida planeja um mapa de interesse dos alunos e alunas com os quais trabalha e a partir dele, ela elege, coletivamente, o que vai ser estudado: *aqui a prática é um pouco em cima de projetos. Por exemplo, a gente faz um mapa (...) Os alunos que são indicados, eu faço um mapa de preferência (...) Escrevo o que eles querem (...)*

A professora Márcia se preocupa em (...) *saber o quê, para quê, quando e como ensinar (...)* E reconhece a dificuldade. (...) *Essa tarefa é difícil e muitas vezes angustiante até porque depende da visão/compreensão/concepção que temos de gente, das pessoas, dos alunos, de escola, de vida, de sociedade, do mundo (...)* A professora Dina combina com os alunos e alunas os temas a serem trabalhados semanalmente no dia-a-dia de sala de aula: *Esse ano o meu planejamento foi inteiramente com as crianças... a gente senta, conversa e decide o que vamos trabalhar a cada semana... o que marca é o interesse do aluno (...)* Sempre trabalhando com os seus desejos, mas também proponho muitas coisas. A semana é sempre assim, com as coisas que eu proponho e com as coisas que eles propõem. Tal procedimento, porém, não significa abrir mão do papel de professora. Trabalhar com as experiências dessas crianças é investir em uma escola comprometida com a inclusão social, pois como ressalta Sarmiento (2003):

A escola como política social constitui-se como um programa de “utopia realizável” no quadro das perspectivas de renovação do mandato cívico da escola pública e de edificação de um projeto político-pedagógico de educação. Ela convoca uma redescoberta da pedagogia (uma pedagogização) pela exigência da emancipação de caminhos alternativos aos modelos tradicionais de imposição da cultura única, de ruptura entre a cultura escolar e os saberes informais e de clivagem entre o modelo escolar e a educação comunitária. Essa pedagogia renovada é também uma exigência da edificação da literacia, componente indissociável da cidadania. (p.83)

5.2 – Sobre aprendizagem dos alunos, papel e atuação cotidiana do(a) professor(a)

Ao indagar sobre o papel do(a) professor(a), no cotidiano da sala de aula, e como compreendem a própria atuação ouvi da professora Margarida:

A primeira coisa, eu não me importo que me chamem de tia, professora, ou Margaridinha. Podem me chamar como quiserem. Para mim não é isso que vai fazer diferença. Eu ouvi uma coisa muito engraçada no FALE, do cara que foi falar de ser tio. Tem um texto muito lindo sobre isso da Maria Eliza da UFF. Na nossa cultura, tia é uma pessoa muito respeitada. Nos morros são as pessoas que meninos respeitam, as que cuidam, brincam, dão conselhos, são as tias. Não vejo problema nisso. A relação tem que ser de respeito. Tento buscar um pouco a relação de abertura para que eu possa falar e eles também. Não sei se consigo isso, mas é o que eu tento fazer. Faço e

tento. Quero e exijo que eles sejam responsáveis, que se constituem pessoas responsáveis, né?! Responsáveis pelo processo, também, de aprendizagem, porque esse processo de aprendizagem, também, não é via de mão única, não é só daqui para lá, tem de lá pra cá também. Tento direcionar um pouco a minha prática no sentido de atender as necessidades e os saberes e desejos das crianças. Procuo trabalhar nessa perspectiva e, também, criar uma cultura de colaboração. Menos competição e mais colaboração, né?! Então, são cuidados que tenho. Procuo instituir nos espaços onde estou ... que uma relação melhor entre professor/aluno é possível. Desde aquela relação antagônica e de poder autoritário, um poder mais dialógico, ou seja, você tem poder e eu tenho também, mas até onde vai o meu e o seu? Guardar as devidas proporções. Tento construir uma relação mais dialógica, um movimento meio dialógico, no sentido de eles proporem e de eu propor e a gente vai tentando caminhar chegando a alguns lugares. Por exemplo, tenho meus saberes e tem saberes das crianças, mas eu tenho que ver como adulto e professora com a minha experiência que eles não têm. Então não posso me abster. Tem a minha intervenção na história, entendeu?! Não abro mão disso não (...) Primeiramente são sujeitos, né? São sujeitos que têm desejos, têm saberes, têm interesses. Alguns percebem as suas próprias dificuldades, outros ainda não. Então tem que ter esse movimento. Acho que esse é um papel nosso também, do educador. Ajudar a descobrir quais são essas dificuldades, porque outros nem sabem quais são as suas dificuldades, seus saberes. Acho que a gente tem que trabalhar com essa perspectiva. Então esses meninos são sujeitos muito conscientes..., né? Sujeitos que podem; sujeitos que têm possibilidades. Eu tenho ido um pouco na contramão de algumas práticas bem legitimadas nas e pelas escolas. Eu penso o seguinte, não vão se tornar cidadãos desse mundo, mas já são cidadãos desse mundo. Eu te falei, a gente tem que fazer uma escola para agora, e esse agora que vai se constituindo o futuro seja o presente. Presente do futuro. Tudo isso é porque eles são sujeitos do agora com suas histórias, suas dores, suas alegrias, com suas características bem peculiares que nem sempre eu como professora consigo dar conta. Tento, mas não sei se dou conta. Tem questões muito peculiares e que a gente não quer nem saber e na hora nem pensamos uma saída, um modo peculiar e uma melhor forma de ajudar. Temos que tentar. (Margarida)

A professora Margarida revela, em sua narrativa, preocupação com os alunos e alunas com os quais trabalha e com a qualidade do ensino e aprendizagem vivenciado. Acredita que todos os alunos e alunas possuem saberes tão importantes quanto aqueles valorizados pela escola. Defende, em sua fala, uma concepção de aprendizagem pautada na troca e na cooperação entre alunos, alunas e professora - *procuo (...) criar uma cultura de colaboração. Menos competição e mais colaboração, né?! Então, são cuidados que tenho. (...) Tento construir uma relação mais dialógica (...) no sentido de eles proporem e de eu propor (...)* Busca vivenciar uma relação pedagógica mais dialógica, proporcionando às alunas e aos alunos

uma educação reflexiva e crítica de modo que, desde pequenos, possam argumentar, concordar, discordar, formando opiniões sobre o discutido pelo grupo. Ressalta, logo de início, que não se importa com o modo como as crianças a chamam e que isso não significa abrir mão de sua autoridade como professora e de uma relação respeitosa entre eles. O que diz e como diz me remete a Paulo Freire quando afirma que *ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, é uma especificidade humana* que precisa trabalhar com a *liberdade e autoridade* além de *exigir querer bem aos educandos e ter compromisso pedagógico* (1997, p.61).

Historicamente, nós, professores e professoras, de um modo geral, aprendemos a tratar com preconceito os saberes e a experiência dos estudantes, fazendo com que a escola acabe-se perpetuando como espaço e tempo de discriminação e de desperdício das experiências e conhecimentos produzidos fora do cotidiano escolar, principalmente, aqueles dos estudantes das classes populares.

Bourdieu (1970) refletindo sobre os mecanismos ocultos de discriminação que estão presentes nos espaços escolares afirma que a escola agrava as desigualdades, que têm origem nas posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social. Ela o faz justamente por privilegiar a cultura, a linguagem e o conhecimento da classe dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados aos padrões da elite. No entanto, agindo dessa forma, a escola reforça uma lógica excludente, pois *apesar de incluir quantitativamente os alunos, não inclui as suas leituras do mundo. Apesar das classes populares estarem hoje “fisicamente” dentro das escolas, seus saberes, suas verdades ainda ficam do lado de fora do portão.* (FONSECA, 2006, p. 84)

A opção por uma prática mais incluyente não significa apenas abrir os portões da escola. É necessário (re)conhecer e legitimar os conhecimentos dos alunos e alunas das classes populares, abrindo espaço para os seus saberes e interesses. Ser professor não significa *apenas uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controle de uma aula* (CONNELLI, 1997, apud MORGADO, 2003, p.121). Ser professor é, também, estabelecer relações de aproximação afetiva com os alunos e alunas. O professor Calú e a professora Deolinda ao falarem sobre o papel que desempenham como docentes, enfatizam:

O meu papel na sala de aula, primeiramente, é de um pai, porque me sinto responsável por eles durante muito tempo da vida deles. Acho que nós, os professores, somos a primeira coisa que as crianças imitam. Tem, sim, os pais, mas pensando em mim quando estudava, sempre imitava a minha professora, porque a forma que ela nos tratava e ela fazia parecia uma coisa muito bonita. (Calú)

Eu procuro ser sempre um modelo para meus alunos, em termos de comportamento, linguagem, vestimenta, enfim, várias coisas, porque

penso que é a partir de nós professoras e professores que os nossos alunos aprendem tudo. Tento ser calma com eles, paciente na hora de resolver os problemas que todos os professores enfrentam, principalmente, paciente com os que necessitam mais do nosso apoio, por exemplo, os que aprendem mais devagar. (Deolinda)

A relação pedagógica, para Calu e Deolinda, confirma o que Morgado (2003, p.122) nos diz: *o ato de ensinar pressupõe emoções na mesma medida que pressupõe o raciocínio puro* e o que há bastante tempo aprendemos com Paulo Freire (1997, p.165): *ensinar exige querer bem aos educandos*. Por ser uma relação humana, o ato de ensinar e aprender, jamais pode ou deve ser uma experiência sem emoção *em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista*.

Essa professora e professor sabem que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem está vinculado à relação que mantêm com os alunos. *Não o sucesso dos números ou das classificações, mas o sucesso dos sentimentos e da dignidade da pessoa (...) para construir um mundo melhor* (MORGADO, 2003, p.122). Adequadamente, o professor Calú ressalta em sua narrativa - *mas pensando em mim quando estudava, sempre imitava a minha professora, porque a forma que ela nos tratava e ela fazia parecia uma coisa muito bonita*. É bastante comum lembrar-nos de professores e professoras marcantes em nossas vidas, mais pelas relações estabelecidas do que pelas disciplinas lecionadas.

A professora Astrigilda se desafia a praticar uma relação pedagógica que não seja centrada no autoritarismo. Ela acredita na capacidade de aprender de seus alunos e alunas, e procura construir uma relação mais dialógica (e amorosa) no dia-a-dia da sala de aula. Ela nos narra:

Eu vejo os meus alunos como parte do meu diálogo. Antes o ensino era muito centrado no professor. A gente chegava na sala de aula e falava até o fim da aula e o aluno só tinha direito de falar quando era permitido pelo professor, mas hoje se exige que o aluno seja livre. Então os considero aptos a dialogarem comigo e com outros colegas. Mesmo sabendo que eles podem aprender apenas com orientação, às vezes, acabo por tomar a frente da situação. Temos uma tendência de querer controlar tudo dentro da sala de aula e isso, muitas vezes, nos levam a não deixar os alunos seguirem sozinhos, não sozinho, mas apenas orientá-los. (Astrigilda)

Para professora Astrigilda, os alunos e alunas estão *aptos a dialogarem* com ela e *com outros colegas*. Ela enfatiza que *antes o ensino era muito centrado no professor*, discordando dessa concepção, e ela crê que as relações construídas no dia-a-dia da sala de aula podem ser mais democráticas mediante a alteração das hierarquias. Assim, respeitar a singularidade de

cada criança, respeitar sua voz e seus conhecimentos é tratá-la como um sujeito (inter)ativo na sociedade, um sujeito produtor de cultura, cidadãos de direitos (KRAMER, 1996), *como seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico* (GUSMÃO, 1999, apud SANTOS, 2006). As crianças podem e devem questionar, perguntar e reinventar o mundo a partir das formas que possuem de ver e viver.

Nesse sentido, a professora Astrigilda redimensionou a própria prática pedagógica e as relações entre ela e seus alunos e alunas. A professora Astrigilda em sua narrativa, fala-nos, do seu modo, o defendido por José Pacheco:

Reconhecer e aceitar esse fato é criar, no mínimo, uma área de conflito com a concepção que norteia as práticas educativas ancoradas na premissa de que compete aos/às professores/as ensinar e aos/às alunos/as aprender aquilo que está sendo ensinado, o que, entre outros desdobramentos, estabelece uma relação de forças diferenciadas que acaba atribuindo poder aos que sabem em detrimento dos que ainda precisam saber. (PACHECO, 2004, p. 43)

Quem se legitima como o único detentor do conhecimento, atuando dentro de uma concepção bancária de ensino (conforme Paulo Freire), ignora o processo de ensino e aprendizagem pautado na dialogicidade. Nesse enfoque, o professor possui uma maneira autoritária de falar e tratar seus alunos e alunas, valorizando a memorização do conteúdo e, dessa maneira, ensinar torna-se um ato de depositar os conteúdos em um processo em que as crianças são receptores e o educador, o depositante. Segundo Paulo Freire:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1983, p.68)

O saber transforma-se em doação dos que se legitimam como detentores de saber aos que são tidos como não produtores dos saberes ou os que nada sabem. Este desnudamento serve de premissa para entender o poder do professor e professora sobre os discentes e, como consequência, a possibilidade de formar sujeitos que não se percebem como ativos e críticos, porque domesticados.

A *educação bancária* se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação. Uma concepção educativa que compreende o ensinar como sinônimo de imposição e transferência de conhecimento:

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1983. p.67)

Em oposição a essa *concepção bancária* de educação, Paulo Freire propõe uma educação libertadora em que o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador. Segundo ele, isso só acontece numa relação dialógica com a realidade. Esta concepção educativa exige diálogo, criticidade, (co)construção e aprendizagens significativas. *Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.* (FREIRE, 1983, p.78)

A professora Astrigilda revela, em sua fala, preocupação em se afastar de uma educação tradicional, procurando abrir espaços para uma educação mais dialógica e participativa e priorizando os saberes dos discentes e suas próprias experiências como professora: *Eu vejo os meus alunos como parte do meu diálogo.* Segundo Freire (1983), *existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar*** (idem, p.92). Garantir que os alunos e alunas pronunciem o seu mundo é aceitar que o homem se faz na palavra e na ação reflexiva, pois a palavra é inerente ao homem e, por isso, não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Se narrar é uma exigência existencial, como afirma Paulo Freire, a relação em sala de aula não pode reduzir-se a um ato de dizer para o outro, apenas. A sala de aula é encontro de sujeitos que *pronunciam o mundo*.

Abrir espaço para o diálogo, compreender a criança como construtora de saberes, criando uma cultura de colaboração entre professora/professor e aluna/aluno é abrir possibilidades de trabalho priorizando situações onde as crianças se ajudam e são ajudadas, pelos próprios colegas e pelas professoras ou professores, valorizando o processo de construção de conhecimento no coletivo e nas diversas situações de interação nas quais acontece na complexidade do cotidiano de sala de aula. Tal procedimento representa, muitas vezes, um desafio mediante a formação docente vivenciada. O professor Manuel enfatiza:

Hoje se fala muito na liberdade dos alunos, ou seja, temos que deixar os alunos livres no momento de aprendizagem (...) Diante disso encontramos muitas dificuldades visto que temos alunos de diferentes

classes, costumes, meio familiar, deficiência de materiais até didáticos. Temos muitas dificuldades em nos adaptarmos a esse método até porque sempre fomos preparados no sistema de ensino mais tradicional, onde o professor é o centro e o aluno só ouve e olha. Hoje as coisas são diferentes. Tento sempre fazer o melhor para o aluno aprender (...) (Manuel).

As dificuldades apontadas pelo professor Manuel estão presentes no cotidiano de sala de aula de professores e professoras, principalmente (os)as iniciantes. Muitas vezes, abandonar modos de fazer aprendidos e, com isso, a segurança do caminho já conhecido gera desconforto e desconfiança. O “novo” gera, de um modo geral, estranheza e recusa. No entanto, trilhar caminhos e percursos ainda não conhecidos admitindo e lidando com inseguranças, incertezas, desconfianças é necessário nos processos de mudança.

O professor Manuel evidencia em sua fala a angústia e as dificuldades para alterar o modo como aprendeu a ensinar - *temos muitas dificuldades em nos adaptarmos a esse método até porque sempre fomos preparados no sistema de ensino mais tradicional, onde o professor é o centro e o aluno só ouve e olha*. Evidencia, também, a preocupação em realizar um trabalho que acredita ser o melhor para as crianças com as quais trabalha - *hoje as coisas são diferentes. Tento sempre fazer o melhor para o aluno aprender (...)*

Segundo Morgado (2004), um dos obstáculos que dificulta a mudança no campo educativo diz respeito à formação de professores. É necessário que os cursos de formação inicial de professores e os projetos de formação continuada rompam

com uma certa “liturgia formativa tradicional” que insiste em formar profissionais mais para o terreno da execução do que da decisão. Os importantes desafios que hoje se colocam a nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e de decisão, não só em termos de gestão curricular, mas também no domínio da concepção e realização e projetos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino que lhes permitem adaptar os processos de ensino-aprendizagem às características, interesses, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham. (MORGADO, 2004, p.131)

5.3 – Entre saberes e práticas: como avaliam?

A alta percentagem de reprovação e fracasso escolar das crianças, principalmente as da classe popular, em Cabo Verde e no Brasil, mantém a necessidade de (re)pensar a avaliação realizada cotidianamente. Afinal, a existência de uma escola em que os conhecimentos valorizados não estejam vinculados à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes adquirem fora e dentro da escola ainda é um desafio.

Segundo Esteban (2007) a escola que temos é marcada por tensões, conflitos, *destituída de percepção e projeto únicos, o que leva ao questionamento sobre a padronização estimulada pela consolidação de processo de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes* (p.2). Muitas vezes, a avaliação centrada na reprodução de universais abstratos e reformulada cotidianamente através de objetivos uniformes, pré-definidos que expressam as aprendizagens impostas, *organiza a escola para nomear e hierarquizar, insiste na permanente reprodução do outro.* (idem, p.3)

A prática da avaliação na lógica do exame, muitas vezes proposta por políticas públicas pensadas por especialistas e *experts*, vem se configurando através de instrumentos e mecanismos que objetivam medir as competências produzindo, assim, informações que permitem a classificação e hierarquização dos alunos baseadas em “normas de excelência” sem uma preocupação efetiva com o ensino e a aprendizagem.

Na opinião de Esteban, esse processo acaba por excluir muitos educandos e incluir poucos, o que provoca isolamento dos sujeitos, dificulta o diálogo entre professor e aluno e reduz a cooperação. *Esses atributos, embora sejam dominantes no processo não eliminam as dimensões reflexivas e dialógicas que também constituem a avaliação e devem ser fortalecidas.* (ESTEBAN, 2007, p.7)

A discussão sobre a avaliação não é um assunto recente nas pautas das políticas educativas, nem para os autores que pesquisam o tema, mas hoje estamos vivendo, com muita intensidade, mais um momento de reconstrução de propostas e podemos perceber que avaliar é uma questão significativa nesse processo. Segundo Esteban (2003), as alternativas apresentadas para a avaliação oscilam entre três perspectivas. A primeira é o retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa, que consiste na quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, *o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles* (idem, 2003, p.12). A segunda, um *modelo híbrido*, que destaca a aprendizagem como um processo, complexificando a necessidade de que o tempo escolar considere o tempo de aprendizagem das crianças, concomitantemente, *embora o erro seja tolerado como parte de um processo que se direciona à resposta certa, mantém-se a percepção de um determinado ritmo como o mais adequado e o olhar negativo para erro permanente* (idem, p.13). E a terceira e última perspectiva refere-se à percepção de uma avaliação pensada como *parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática...* (idem, p.14).

No entanto, a concepção de avaliação ainda hegemônica – a primeira perspectiva – fragmenta o processo de aprendizagem desconsiderando a complexa dinâmica de construção

do conhecimento. *Nesse sentido, a idéia da aprendizagem como uma ação permanente, se traduz pelo acúmulo de parcelas de conteúdos escolares que vão sendo somadas ao longo do percurso* (SOUZA, 2006, p.108). A prática avaliativa, nessa perspectiva teórica, afasta-se da possibilidade de alimentar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica e o processo de aprendizagem vivenciado pelos estudantes, pois funciona *como meio de julgar a prática e torná-la estratificada* (LUCKESI, 2005, p.34). Como salientam Sampaio e Esteban (2006, p.98) *a prática classificatória, ao comparar a criança real com a criança idealizada, não nos ajuda a responder à difícil pergunta que nos acompanha a cada dia: como aprendem as nossas crianças?*

Na contramão de uma concepção classificatória de avaliação, ainda valorizada e legitimada pelas políticas educativas em Cabo Verde e no Brasil, a professora Dina procura vivenciar uma prática avaliativa compromissada, de fato, com a aprendizagem dos seus alunos e alunas. Ela nos fala:

Muita gente diz que é contra prova ou que não passa prova para os seus alunos porque isso não avalia a aprendizagem dos seus alunos. Eu acho que a prova não é tudo de ruim não, dependendo de como você faz a avaliação e a sua utilização. Ela faz parte também. Tem sim prova ruim só que a aplicação da prova para mim é bem distinto. A aplicação de uma prova para mim é um momento de aprendizagem também. Você aprende fazendo a prova. Vou lá, circulo pela sala vendo cada criança e entro em contato com elas. Muitas vezes, várias crianças sentem dificuldades em determinados assuntos e se isso acontecer durante uma prova é porque tenho que ver o que está acontecendo. Sempre me reflito sobre isso. Trabalhar de forma diferente, ver o que as crianças acham e porque não conseguiram desenvolver esse ou aquele assunto. Assim vou avaliando a minha prática como educadora e a minha forma de atuação a partir do que a criança fez. Às vezes muitas crianças ficam empacadas em uma atividade, assim vou lá, paro a prova (re)explico a matéria de novo. Eu acho que avaliação, a prova você tem que saber o modo como você usa para avaliação... Então a prova não está no instrumento em si, mas do como você utiliza isso, como você faz a leitura dela. Você pega a prova dos alunos na hora que você vai lá fechar a nota você junta tudo. Notas, outros trabalhos e a desenvoltura dos alunos. Tem muitas crianças que expressam bem, mas na hora da prova não saem tão bem assim, então você tem que ver isso. Tem que ver porque muitas crianças não saíram bem numa questão. Como é que você vê isso? Se alguns deram conta e a maioria não deu conta de fazer uma questão você tem que ver isso, Então, acho que a prova é como você utiliza, como você lê, sistematiza e se desdobra na prática. Tudo em mãos pode ter falha, tem que saber lidar com essas falhas. É claro que se você dá prova para seus alunos e não acompanha, não olha, não pergunta, pega, (re)lê pode ser discriminatória. Assim não dá! Não pode passar a prova assim. Eu utilizo a prova. (Dina)

Para a professora Dina, a prova é um momento de aprendizagem para os estudantes e, também, para ela - *a aplicação de uma prova para mim é um momento de aprendizagem também. Você aprende fazendo a prova (...) Assim vou avaliando a minha prática como educadora e a minha forma de atuação a partir do que a criança fez.* Reflete sobre sua atuação como professora indagando-se sobre o que sabem e ainda não sabem seus alunos e alunas. Quais os percursos realizados? Resultados apresentados? Quais os obstáculos encontrados pelos estudantes? E as possíveis soluções para os obstáculos ou problemas encontrados? Questões que contribuem para que essa professora *conheça melhor seus alunos(as), em especial, aqueles que apresentam trajetórias ainda não elaboradas nas teorias que sustentam as ações docentes* (ESTEBAN, 1992, p.98), para que possa saber mais sobre a sua própria atuação como e, aprimorar seus saberes e fazeres. Não é por acaso que nos diz: (...) *vou lá, circulo pela sala vendo cada criança e entro em contato com elas. Muitas vezes, várias crianças sentem dificuldades em determinados assuntos e se isso acontecer durante uma prova é porque tenho que ver o que está acontecendo (...)*

O modo como essa professora lida com a prova, o instrumento de avaliação priorizado por ela, leva-me a Perrenoud quando nos diz que a prova pode ser um instrumento de discriminação quando se recusa à reflexão, atrelando-se apenas aos resultados e quando é utilizada, essencialmente (...) *mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível do domínio de cada um* (PERRENOUD, 1999). Mas, é possível uma ação reflexiva sobre ela, procurando observar o desdobramento, na prática, de sua produção e assumir a importância que ela pode ocupar no processo de ensino e aprendizagem.

O professor Calú também utiliza a prova como um dos instrumentos de avaliação. Mas, para ele:

A avaliação dos meus alunos ou da minha turma é feita antes de introduzir uma nova matéria e presto muita atenção no que as crianças têm ou já aprenderam e o que poderão apreender ou alcançar durante o acompanhamento das aulas, quer individual ou em grupo. Este processo faz parte da avaliação contínua e, além disso, ainda aplico a avaliação formativa e somativa apoiado nas matérias concretizadoras. Deixo aqui bem claro que essas avaliações fazem parte das exigências do Ministério da Educação e controlado pelos gestores de cada pólo ou escola. Eu acho que a prova aterroriza qualquer pessoa, imagine uma criança! Mas temos que fazer independentemente se gostamos ou não. (Calú)

O processo de aprendizagem revelado pelos estudantes é para esse professor importante e ele procura ficar atento (...) *no que as crianças têm ou já aprenderam e o que poderão*

aprender ou alcançar durante o acompanhamento das aulas, quer individual ou em grupo. Prioriza o que as crianças já aprenderam e o que ainda podem aprender. Saberes e ainda não saberes, para esse professor, estão presentes no processo de aprender e não são compreendidos como dicotômicos e excludentes, com o saber associado a valores positivos e os ainda não saberes associados a valores negativos. Segundo Santos (2007, p.27) são dicotomias que parecem simétricas, mas sabemos que escondem diferenças e hierarquias. Disso não podemos esquecer!

A narrativa do professor Calú anuncia o rompimento com essa lógica dicotômica – saber/não saber. Anuncia, também, sua preocupação com o processo de aprendizagem e de ensino que não exclui os que *ainda não sabem. Para isso é preciso observar: que tentativa o aluno fez para realizar a tarefa? Que dúvidas manifestou? Como interagiu com outros alunos? Revelou progresso em relação ao ponto que estava?* (ENGUITA, 1995, p.11) Talvez, se pudesse optar, a prova não faria parte de ações avaliativas de Calú, porém *temos que fazer independentemente se gostamos ou não.*

O professor Calú e a professora Dina recusam uma prática de avaliação pautada na classificação, hierarquização e seleção dos alunos e alunas, ao buscarem uma perspectiva avaliativa onde os processos de produção de saberes das crianças não sejam silenciados. Anunciam, em suas narrativas, uma concepção de avaliação mais incluyente e sintonizada com a construção cotidiana de uma escola pública onde as crianças das classes populares possam ingressar, nela permanecer e aprender. Direito de todas as crianças e jovens!

5.4 – Pesquisa, formação continuada e produção de saberes: o que dizem os(as) professores(as)?

Muito se fala sobre a formação acadêmica inicial²⁹ e continuada dos professores e, principalmente, defende-se uma nova forma de encarar a formação continuada³⁰. No entanto, trata-se de um processo que tem origem formal ou acadêmica inicial nas instituições que a elas se dedicam e se estende, ou pelo menos deveria se estender, ao cotidiano escolar mediada pelas

²⁹ Optei por este termo por acreditar que a formação do profissional professor não tem início nas instituições de formação. O futuro profissional professor carrega uma bagagem de vivência, experiência e saberes antes de entrar para qualquer instituição de formação. Usar o termo formação inicial é invalidar a sua formação e vivências nas múltiplas experiências cotidianas fora das instituições de formação.

³⁰ Entendendo esta como *um processo dinâmico pelo qual os professores, no exercício de sua prática profissional, através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, buscando ensinar, conforme afirmou Freire (1983): ultrapassar a visão fragmentada da realidade, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a superação do individualismo por meio de ações partilhadas, da liberdade de pensamento e de ações cidadãs que ultrapassem a visão funcionalista da educação que busca **adaptação** dos sujeitos ao mundo, sem contestação ou sem resistência à situação vivenciada* (LOPES, 2006, p.140).

reflexões, pesquisas e compartilhamento de ações praticadas no dia-a-dia da sala de aula. Desse modo, os espaços e tempos da escola podem se tornar lugares privilegiados de formação continuada dos professores e professoras, recusando a idéia de que a formação docente se esgota nas instituições formais.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995, p.29)

Tanto formal como informal, há vários tipos de formação continuada e/ou desenvolvimento profissional dos docentes que se interligam entre si. Na concepção de Terrazzan & Gama (2006) existem três níveis do desenvolvimento profissional: a formação individual, onde o professor procura, isoladamente, melhorar o trabalho cotidianamente realizado na sala de aula com seus alunos, participando em cursos, oficinas e palestras; a participação em “Grupos de Trabalhos”, através de reflexões coletivas e compartilhamento de idéias; e a formação que acontece em espaços coletivos mais amplos e ocorre através de participação em seminários e congressos, nas respectivas áreas de atuação, bem como projetos de investigação escolar. Ainda, segundo esses autores, a predominância da formação individual³¹ é bem visível em nossa “realidade” e a formação por meio de Grupos de Trabalho muito incipiente ou praticamente inexistente. A predominância ou a preferência por uma formação continuada individual acaba por servir como obstáculo ao acesso e à partilha das idéias e práticas cotidianas (dificuldades, angústias, soluções de problemas, etc.). Assim como Terrazzan & Gama (2006), Morgado (2003, p.127) reforça a idéia da predominância das tendências individualistas por parte dos docentes e *uma certa propensão para privilegiarem relações hierárquicas em detrimento de relações interpares (...)*

Penso que os problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula devem orientar o processo formativo e permanente dos professores e professoras, devendo haver condições mínimas para que tal acontecesse, *ao contrário do individualismo profissional, através da colaboração e da colegialidade.* (MORGADO, 2003)

Lüdk (2001) enfatiza que para:

o professor desenvolver um trabalho de pesquisa em sua escola, as condições, a estrutura e os recursos que o cercam (ou não) – contrato e regime de trabalho, remuneração, plano de carreira, infra-estrutura física, apoio físico,

³¹ O isolamento pode considerar-se uma estratégia pessoal positiva para a mudança das práticas curriculares, sobretudo em contextos mais imobilistas e menos receptivos a diferentes formas de conceber o fenómeno educativo (FLINDERS, 1988, Apud, MORGADO 2003).

apoio financeiro (bolsas), aquisição de materiais de consumo/material permanente, remuneração de pessoal de apoio, financiamento para encontros científicos, etc. – além da cultura da instituição escolar são decisivos na consecução desse tipo de trabalho (...) (LÜDK, apud CUNHA & PRADO, 2007, p.57-58)

Acredito que uma escola democrática e solidária, com possibilidades outras de construção de conhecimento e de formação,

(...) deva ser o espaço ideal para que o professor reflita, individual e coletivamente, sobre a sua e as demais práticas pedagógicas realizadas e, ainda juntamente com os seus pares, busque formas de superação dos dilemas, das dificuldades e das necessidades formativas identificadas. (CUNHA & PRADO, 2007, p.166)

Segundo Morgado (2004) um dos principais entraves à mudança nas escolas é *fruto da própria cultura escolar* (p.124) que, muitas vezes, ou quase sempre, acaba por impor certos “*modos de conduta, pensamento e relações próprias de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que se provocam no meio*”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, apud, MORGADO, 2003, p.125)

Nos espaços e tempos da sala de aula *há pistas e situações concretas que nos ensinam e desvelam os caminhos da formação* (PACHECO, 2006, p.45) ajudando-nos a compreender o professor e a professora como produtores de conhecimentos produzidos na prática cotidiana na experiência de ser docente.

As professoras e professores entrevistadas(os) ao falarem sobre a participação em grupos de discussões, nas escolas ou fora delas, enfatizaram:

Na escola onde trabalho existe o grupo de estudos mensal onde estudamos, discutimos e resolvemos algumas questões pedagógicas, no período de 4 horas. Pena que esse espaço nem sempre seja respeitado como grupo de estudos realmente. Várias são as interferências de cunho administrativo que nada têm a ver com nossos estudos pedagógicos. Esse espaço é institucional, a partir de muita luta da classe em vários movimentos, ao longo dos anos. Quem coordena esse espaço é a equipe técnico-pedagógica e nem sempre o trabalho realizado encontra-se em consonância com as expectativas e necessidades dos professores que trabalham aí. Se fosse, seria uma ajuda, mesmo que pequena, mas... Nesse grupo de estudos e discussões a gente discute as metodologias utilizadas, as didáticas de ensino, os objetivos alcançados ou não e como o estudo coletivo pode ajudar a todos. Geralmente são feitas leituras de textos, dinâmicas de grupo que considero ineficazes e, principalmente, muito cansativas, a gente faz discussões sobre as festas a serem realizadas e dentre várias outras coisas. A partir da necessidade pessoal de construir um espaço-tempo de estudos, pesquisas, troca de experiências, interações,

reflexões, ações... Criamos a SOPPA (Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização); a sua colega Janete participa também desse grupo. Um grupo de professoras incomodadas, que não estavam de acordo com algumas ações legitimadas pela escola, com algumas coisas, tomamos um rumo diferente. É um espaço onde nos encontramos mensalmente, fora do horário e do espaço de trabalho, embora nossos estudos e pesquisas revertam diretamente para nosso trabalho em sala de aula, além de ampliar nossos conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais contemporâneos que nos ajudam a viver melhor globalmente. Várias são as minhas companheiras sopeiras: Tereza Barreiros, Janete, Arlete, Vanessa, Marinalva, Adriana, Luciene, Georgia, Márcia, Miriam Medeiros, Judith, Tânia, Tônia Gilca, Marliza, Cláudia, Ivânia, Vera, etc. E, é um espaço aberto para quem quiser discutir a alfabetização e compartilhar com a nossa visão de alfabetização e de mundo. Quando se pensa em coletividade os nossos leques de alternativas aumentam consideravelmente e a gente aproveita bastante esse momento que é um momento rico de aprendizagem. Temos discutido coisas bastante interessantes e ajudando uma a outra nas várias coisas que acontecem/servem no cotidiano de cada uma de nós. Hoje estamos participando do FALE [Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita/Unirio], que é um Fórum de discussão, você sabe, né? Já te vi lá. Também é um espaço muito rico de discussão e aprendizagem e estamos aprendendo muito com isso. O coletivo sempre é um momento de descarrego. Eu tento sempre participar desses espaços. Com certeza que a cada encontro me fortaleço mais e mais e acho que todas deveriam participar de espaços como estes. Na SOPPA a gente fala de várias coisas. As práticas na alfabetização, as dificuldades encontradas na sala de aula, a troca de experiência e com embasamento, tanto na prática, experiência de cada uma de nós, como nos textos teóricos que nos ajudam bastante a pensar a nossa prática e nos dá elementos para defender as nossas propostas de alfabetização. (Marcia)

Participo, sim, do GEFEL [Grupo de Estudos: Formação de Escritores e Leitores], do FALE OUTRA ESCOLA [Gepec/Unicamp], do FALE(...) Não são formados pelas escolas não. O grupo GEFEL começou dentro da escola, né, mas extrapolou os muros da escola. O que diz respeito ao grupo GEFEL. Isso ajuda muito a esclarecer. Nós fomos para além dos espaços do currículo. Também é importante ir além. Coisa que a gente, normalmente não pode falar dentro da escola, a gente fala no espaço GEFEL. Nesse momento o GEFEL está parado sim e acho que o FALE é importante sim, mas que não substitui o GEFEL. Não acho. Eu prefiro o GEFEL. Estou sentindo muita falta. Aí eu discordo um pouco da Carmen. Eu acho que nós precisamos do GEFEL (...) O GEFEL inicialmente começou porque a gente precisava de uma defesa teórica de um modo de alfabetizar que um conjunto de professoras achava importante. Jaqueline que esteve na origem está com a gente desde o início até hoje, a Carmen entrou depois, uns dois anos depois. Ela aproximou mais e até o grupo ganha o nome. O grupo de discussão era buscar argumento para a defesa de uma proposta de alfabetizar e

durante esse momento a Jaqueline que era orientadora saiu da escola e Carmen já tinha saído há algum tempo antes. Então sentíamos assim... Eu sou uma das pessoas que aprendeu muito com esse grupo porque sempre tentei ir muito além do GEFEL. Eu ia às palestras, à outros grupos de discussões, e, assim, o GEFEL foi se ampliando com a participação de outros professores. Ele é um espaço de discussão interessante. As pessoas estão aprendendo muitas coisas, né. Então, suportar a saída da Jaqueline na época foi muito difícil. O GEFEL foi se constituindo um grupo de estudo e um espaço onde a gente meio que podia descarregar a tensão, que com isso, também as nossas preocupações teóricas. Mas, era muito espaço de discutir as coisas que estavam nos incomodando, e discutir... a gente tinha um fortalecimento maior para defender a idéia, não só teoricamente, mas também organicamente. A gente discutia o que a gente acreditava, os nossos trabalhos e daí para frente estava sendo um espaço de formação. Nós hoje temos um bom número de professores que discutem no coletivo. Agimos democraticamente e cada vez tem mais gente que querem dar a continuidade dos seus trabalhos. No GEFEL agente discute as questões e o grupo vinha mais fortalecido para a escola. A gente fazia algumas barreiras e defesas de nossas práticas. Então o GEFEL é um espaço dialógico que a gente poderia conversar e contava com a ajuda da Jaqueline e da Carmen, pessoas mais experientes que davam um toque e algum encaminhamento. Para mim, é um espaço de nutrição, de fortalecimento teórico, mas não só isso. A gente discutia tanto texto teórico como as nossas práticas cotidianas. Eu acho que se não fosse assim não iria resistir dez anos. Então era, era não, é um espaço muito importante. O FALE é um espaço que devemos ter muito cuidado. É um espaço que as pessoas vão para falar, mas não é só isso, tem que ter ações e ação demanda uma concentração. É algo que a gente vai ter que pensar, entendeu? Então assim, é um espaço, mas como vai ser não sei... Gosto muito do FALA OUTRA ESCOLA. É um encontro que acontece a cada 2 anos e você vai lá [na Unicamp] apresentar trabalho. Eu já apresentei, as pessoas discutem as suas práticas cotidianas. Não é um fórum. Fórum discute e toma estratégia de ação. Eu acho que o FALE tem que fazer isso. Assim, eu acho que o FALE tem que amadurecer. Não é só conversar e todo mundo ir para casa. Um fórum é diferente. (Margarida)

Normalmente participo nos grupos de outros professores que trabalham em pólos diferentes do meu. Professores de outras escolas. Não é uma coisa rotineira, mas sempre que dá, eu vou lá. Nós trocamos experiências, falamos das nossas dificuldades e tentamos pensar junto a melhor forma de resolver tais dificuldades. Somos professores que trabalham com alunos diferentes e de classes sociais diferentes, mas todos nós, pelo que tenho visto nos encontros, sofremos do mesmo mal. Isso mostra que todos temos problemas e que quando juntamos sempre podem surgir mais idéias novas e mais soluções para nossos problemas. (Calú)

Não é nossa iniciativa, é um espaço institucionalizado coordenado pelo gestor e com ajuda de uma representante da escola. Na verdade é um

espaço da coordenação onde os professores se encontram para coordenarem seus trabalhos diários. (idem, Cabo Verde)

Existe, sim. A coordenação que acontece, quinzenalmente, serve para discutirmos os conteúdos a serem lecionados diariamente e, também, discutir vários problemas que acontece com nossos alunos, conosco mesmo e com a comunidade que é muito pobre (...) (Ivandra)

As professoras Márcia, Margarida, Ivandra e o professor Calú revelam, em suas narrativas, a necessidade da discussão coletiva sobre a prática pedagógica realizada cotidianamente em suas salas de aula. Alguns buscam esses espaços fora das suas instituições, pois nas escolas (...) *várias são as interferências de cunho administrativo que nada têm a ver com nossos estudos pedagógicos*, confirmando o discutido por Pérez Gómez (2001):

A colaboração burocrática não surge e nem se desenvolve espontaneamente pela iniciativa dos próprios docentes, mas é uma imposição administrativa por parte das autoridades que de fora consideram interessante o trabalho em comum (...) e, poucas vezes, permite a experimentação diversificada de métodos, estratégias, recursos e meios originais e específicos de cada contexto escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.172)

A professora Márcia destaca: *pena que esse espaço nem sempre seja respeitado como grupo de estudos realmente (...)* Geralmente são feitas leituras de textos, dinâmicas de grupo que considero ineficazes e, principalmente, muito cansativas (...). O que diz possibilita a reflexão sobre propostas de formação oferecidas pelos órgãos oficiais (MEC, direção da escola, SMEDs, etc.) e o significado para as professoras e professores que desses espaços participam. O que se prioriza nessas discussões? As discussões contribuem para (re)pensar a prática docente? Quem fala? Quem ouve? A discussão (e reflexão) coletiva tem prioridade? As reuniões pedagógicas, espaço e tempo de discussão que deveria possibilitar a construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados, pelos docentes, no cotidiano da sala de aula, no sentido de pensar alternativas que ampliem modos de ensinar e aprender, pode se tornar um lugar de desprazer e de imposição de idéias e planos pensados por outros.

O professor Calú e a professora Ivandra participam de espaços de discussão no cotidiano escolar, em ações coordenadas, organizadas e orientadas pelo poder legitimado: *é um espaço institucionalizado coordenado pelo gestor e com ajuda de uma representante da escola (...)* a coordenação que acontece, quinzenalmente, serve para discutirmos os conteúdos a serem lecionados diariamente e, também, discutir vários problemas. Mas eles não dizem sobre a dinâmica desses encontros.

A fala da professora Ivandra sinaliza a discussão sobre (...) *vários problemas que acontece com nossos alunos, conosco mesmo e com a comunidade que é muito pobre (...)*

Minha curta experiência, como docente em Cabo Verde, porém, leva-me a indagar: Os saberes e fazeres docentes são reconhecidos? Quem escolhe os temas discutidos (e trabalhados) em sala de aula? Os professores e professoras são compreendidos como produtores de conhecimentos? Ou o princípio da *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1995) prevalece?

A professora Márcia, Margarida e o professor Calú procuram espaços outros para refletir e socializar suas práticas. Necessidade sentida, também pelas professoras Márcia - *a partir da necessidade pessoal de construir espaços-tempos de estudos, pesquisas, troca de experiências, interações, reflexões, ações... Criamos a SOPPA (Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização) (...) um grupo de professoras incomodadas, que não estavam de acordo com algumas ações legitimadas pela escola, com algumas coisas, tomamos um rumo diferente (...) -*, e, Margarida - *o GEFEL inicialmente começou porque a gente precisava de uma defesa teórica de um modo de alfabetizar que um conjunto de professoras achava importante.*

Para essas professoras, esses espaços e tempos de formação – a SOPPA e o GEFEL – tornaram-se momentos para articular as leituras realizadas às práticas cotidianas ao mesmo tempo, que experienciam o movimento de apropriação e construção de novos saberes e fazeres docentes.

O homem por ser um ser de e constituído pela linguagem (MATURANA, 2001) se constrói na relação com o outro. Logo, nosso conhecimento é produzido na relação e interação com o outro, em um *processo de confronto das diferentes leituras do real (entendido como realidade(s) em movimento e em constante mudança). É um processo instigante, conflitante, prazeroso, doloroso, desafiador.* (SAMPAIO, 2003, p.205-206)

Nesse processo de construção de conhecimento, no coletivo, os espaços dos quais essas professoras e o professor Calú participam foram se constituindo em espaços e tempos privilegiados para reflexões, troca de experiências, socialização e discussão dos saberes e fazeres praticados cotidianamente na sala de aula. Como salienta a professora Márcia em sua narrativa: *quando se pensa em coletividade os nossos leques de alternativas aumentam consideravelmente e a gente aproveita bastante esse momento que é um momento rico de aprendizagem.*

Essas professoras e professor sentiram a necessidade de tecer, no conjunto, com outras professoras, o conhecimento e a reflexão dos seus fazeres. Acreditaram que o saber da experiência tem origem na prática cotidiana em interação com as diversas situações (im)previstas que ali acontecem e aceitaram que esses saberes são partilhados e

partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p.52)

Assim, muitos professores são instigados a tomar consciência de seus próprios saberes, construídos na e pela experiência na relação com os pares, professor iniciante e professores mais experientes, com os colegas com as quais trabalham. *Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador.* (TARDIF, 2002, p.52)

Nessas narrativas percebemos o envolvimento das professoras e professor com o próprio trabalho e com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas. Não é por acaso que a professora Márcia, Margarida e Ivandra afirmam: (...) *temos discutido coisas bastante interessantes e ajudando uma a outra nas várias coisas que acontecem/servem no cotidiano de cada uma de nós (...)* *Eu sou uma das pessoas que aprendeu muito com esse grupo porque sempre tentei ir muito além do GEFEL. Eu ia às palestras, a outros grupos de discussões, e, assim, o GEFEL foi se ampliando com a participação de outros professores (...)* *Nós trocamos experiências, falamos das nossas dificuldades e tentamos pensar junto a melhor forma de resolver tais dificuldades (...)* Além disso, deixam claro o desejo e a necessidade em participar de discussões coletivas nos grupos instituintes dos quais participam.

A complexidade que a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem traduzem demonstram que a paixão e a vocação pelo ensino não bastam para uma prática pedagógica comprometida. Para esses docentes foi necessário, também, mais dedicação, empenho e, sobretudo estudo e discussão no coletivo. Um mergulho nos grupos de discussões, nas teorias - (...) *A gente discutia tanto texto teórico como as nossas práticas cotidianas (...)* – procurando articular prática e teoria. Incomodados(as) com a própria prática e com as diversas situações desconcertantes que acontecem no cotidiano de sala de aula, esses docentes se puseram no movimento de estudar, discutir e aprender com o outro, pois:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.44-45)

Nesse processo, de (re)pensar e (re)construir a própria prática, as professoras e professores puderam ir experienciando o discutido por Pérez Gómez

(...) o conhecimento profissional do docente é, evidentemente, um conhecimento especializado sempre provisório, parcial e emergente. Se se

apóia na reflexão compartilhada e na compreensão situacional, pode ser considerado o melhor conhecimento disponível para essa prática concreta, porque foi gerado não apenas sobre a análise da situação concreta, utilizando o conhecimento público disponível, como porque também é o resultado da interação entre a compreensão e a ação que mutuamente se potenciam. (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.191)

O professor Calú diz que frequenta grupos de discussão fora da escola: (...) *normalmente participo nos grupos de outros professores que trabalham em pólos diferentes do meu. Professores de outras escolas. Não é uma coisa rotineira, mas sempre que dá, eu vou lá* (...) Logo, a existência de espaços coletivos de discussão no cotidiano das escolas é imprescindível, pois nele, o professor pode, de fato, falar sobre suas atividades, dúvidas, dificuldades, acertos e angústias possibilita viver um processo de formação *no exercício da docência*. (idem)

É bom salientar que a troca de saberes entre os pares, no cotidiano escolar, não acontece apenas em espaços formais. Acontece, também, no corredor das escolas, na troca de materiais entre as professoras e professores, nos modos como dividem, uns com os outros, suas formas de atuação na sala de aula. Essa constatação se destaca na fala da professora Ivandra e do professor Manuel:

(...) A única coisa que posso te dizer é que aqui podemos contar com ajuda dos colegas... Sempre que precisamos temos com quem contar... Somos solidários uns com os outros e isso é muito bom porque na sala você está sozinho com seus alunos e quando acontecem coisas que não aparecem sempre, na hora do recreio falamos com os colegas sobre os nossos problemas e aflições (...) (Manuel)

(...) Quanto a facilidade, só se for da solidariedade dos colegas, porque isso nem dos pais dos alunos podemos contar. Os colegas, sempre que você chega para pedir ajuda tem que ajudar. Isso é muito bom porque você sente que não está sozinho e fica mais segura (...) (Ivandra)

A professora Ivandra e o professor Manuel apontam alternativas utilizadas por elas(es) para contornarem a falta de espaços de discussão coletiva (...) *na hora do recreio falamos com os colegas sobre os nossos problemas e aflições (...)* *Os colegas, sempre que você chega para pedir ajuda tem que ajudar. Isso é muito bom porque você sente que não está sozinho e fica mais segura (...)*

A troca e o (com)partilhamento de sentimentos e experiências vividos cotidianamente são buscados por esses docentes. Ressaltam que a colaboração entre eles é uma das poucas facilidades que encontram no dia-a-dia da escola. Essas narrativas sinalizam que, muitas vezes, o movimento de compartilhar idéias e trocar experiências depende da iniciativa das professoras

e professores. Docentes que buscam alternativas viáveis para os seus problemas e desejos, criam um movimento de “troca de ouvidos” gerando um clima de confiança que possibilita a discussão de questões que precisam ser narradas, trocadas, pensadas. Mas,

é preciso não esquecer que, embora a transformação das práticas docentes se consiga na base de uma efetiva cultura de colaboração, tal mudança não se resume a uma simples troca verbal de impressões que os professores se foram habituando a fazer, mais por mera rotina do que forma intencional. São precisos processos de interação mais profundos, em que ocorram, por exemplo, reflexões conjuntas, trocas de materiais de ensino, desenvolvimento partilhado de materiais, planificação em grupo, ensino em equipa, isto é, relações orientadas para uma ação conjunta. (LIMA, 2002, Apud, MORGADO, 2003, p.128)

Reconhecer a necessidade de trocar experiências e partilhar os saberes produzidos em seus cotidianos de sala de aula consolidam os espaços e tempos de formação mútua, no qual cada professor e professora desempenha *o papel de formador e de formado* (NÓVOA, 1995). O diálogo que esses docentes realizam com seus pares é de suma importância para a efetivação dos saberes produzidos no dia-a-dia da sala de aula. Mas, como salienta Nóvoa (1995, p.26), *a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente*. A opção dessas professoras destaca o profissional professor como aquele capaz de gerar novos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem deslocando sua prática da dimensão técnica para a dimensão prática reflexiva. É no movimento de reflexão que essas professoras e professores passam a vivenciar um processo de aprender

a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a creditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalingüísticas. (GARCIA, 1996, Apud, LACERDA, 2002, p.51)

5.5 – Registro da prática docente: autoria assumida?

Na reflexão sobre a própria prática, a cada dia, aumenta o número de professoras e professores que utilizam a escrita para registrar suas experiências docentes com as expectativas, dificuldades e acertos vivenciados em sala de aula. Algumas professoras brasileiras assumiram o registro de suas práticas pedagógicas como um importante elemento de reflexão e (auto)formação. Vamos a elas:

Registrar minha prática?! Enquanto professora-educadora-pesquisadora em construção, vem sendo um dos maiores desafios na minha vida profissional. Saber o que registrar, arranjar tempo para o registro, ficar feliz com o registro, refletir sobre o registro, compartilhar o registro, (re)organizar o planejamento a partir do registro... por aí vai, não é fácil. Entretanto, só assim poderemos ir contando o que acontece no cotidiano de nossas salas de aula, não pela palavra do outro - que também é importante - mas, principalmente pela palavra de quem se constrói professor/educador/pesquisador/escritor a cada dia. Registro me ajuda nos meus olhares, reflexão e melhoria no que fiz, faço e no que vou fazer. É sempre importante você pensar sobre o seu trabalho realizado com seus alunos ou em outro qualquer trabalho. Assim você tem elementos para fazer uma autocrítica da sua própria realização no seu dia-a-dia como profissional. Posso me acompanhar a cada passo e preparar melhor para o passo seguinte. Isto fortalece a minha visão e me deixa mais sensível para o que passa no meu dia-a-dia. Sempre tento acompanhar o meu trabalho, o trabalho dos meus alunos a partir do meu registro. Tem muita coisa que nos fogem no ato, mas quando você pára para pensar, (re)memorizar o ato, a ação você tem um estalo. Aí podemos ver o quanto é importante registrar o dia-a-dia na sala de aula. Normalmente falta tempo, mas eu tento sempre. (Márcia)

Registro, sim. Primeiro para que eu possa me acompanhar. Para quem trabalha com projeto tem que ter registro, porque esse registro te ajuda a traçar novas estratégias. Se você não tiver um registro você perde. Eu me perco. Para me acompanhar, prever novas estratégias, para ver o desenvolvimento das crianças e avaliar as produções, dificuldades e facilidades. Também porque todo isso serve para conhecer melhor as crianças. Os objetivos dos meus registros são: ter elementos para dar continuidade ao meu trabalho e novas estratégias, saber onde pegar mais. Procuro socializar com outras professoras, colegas. A partir dessa socialização do meu registro outros professores vão passar a ver alguns alunos de uma outra forma, de outro jeito que não estavam acostumados. É por aí... (Margarida)

Dificuldade para escrever, receio, preocupação com a escrita e a falta de hábito e de tempo contribuem para que o registro represente um grande esforço para essas professoras. A professora Márcia alegou que registra a sua prática cotidiana e que gostaria de registrar muito mais, mas a escrita exige tempo, espaço, sensibilidade, um ambiente favorável à reflexão e à concentração e como trabalha o dia todo, quando não está na escola, disponibiliza pouco tempo para o registro.

O registro precisa de uma atenção especial e exige uma outra qualidade de tempo para a (re)elaboração e relato da experiência vivida, diferente da fala. Que alternativas adotar? As escolas oferecem um ambiente favorável à produção do registro docente?

A importância da atividade de registrar (e socializar) é plenamente assumida por essas professoras revelando que a produção e reflexão sobre o registrado contribui para que eles ampliem seus olhares, oferecendo a possibilidade de ver um pouco além do planejado/praticado. Nesse processo, os efeitos surtidos podem se tornar visíveis à medida que a *reflexão sobre-a-ação e para-a-ação* (PÉREZ GÓMEZ, 1995) é exercida.

O registrar a própria prática abre possibilidades para que as professoras e professores possam ter acesso à prática realizada no passado, reinterpretá-la, (re)conhecendo limites e possibilidades do fazer pedagógico cotidiano. A professora Márcia, faz do exercício da escrita uma ferramenta para seu trabalho (...) *é sempre importante você pensar sobre o seu trabalho realizado com seus alunos ou em outro qualquer trabalho. Assim você tem elementos para fazer uma autocrítica da sua própria realização no seu dia-a-dia como profissional (...)*. Em sua narrativa, a experiência de professora escritora do que vivencia e a importância desse exercício para a prática pedagógica desenvolvida se faz presente: (...) *sempre tento acompanhar o meu trabalho, o trabalho dos meus alunos a partir do meu registro. Tem muita coisa que nos fogem no ato, mas quando você pára para pensar, (re)memorizar o ato, a ação você tem um estalo (...)*

No ato de registrar a prática pedagógica, a professora compara situações, relaciona idéias, identifica situações importantes trazendo, assim, inquietações, questionamentos e impressões pessoais (...) *só assim poderemos ir contando o que acontece no cotidiano de nossas salas de aula, não pela palavra do outro - que também é importante - mas, principalmente pela palavra de quem se constrói professor/educador/pesquisador/escritor a cada dia (...)* Como enfatiza Broner, *torna-se a manifestação de uma linguagem que ultrapassa as fronteiras do âmbito pedagógico para tornar-se um posicionamento político.* (BRONER, 2005, p.328)

Na narrativa da professora Margarida, esse processo torna-se evidente: (...) *os objetivos dos meus registros são: ter elementos para dar continuidade ao meu trabalho e novas estratégias, saber onde pegar mais. Procuro socializar com outras professoras, colegas. A partir dessa socialização do meu registro outros professores vão passar a ver alguns alunos de uma outra forma, de outro jeito que não estavam acostumados.*

O registro, uma vez socializado, possibilita o confronto de pontos de vista trazendo para o debate modos outros de compreender os estudantes, que são apontados como os que possuem “dificuldades” para aprender. A dúvida sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças provoca interrogações alterando decisões pautadas no ponto de vista apenas da professora de sala de aula. Nesse exercício, quem escreve e quem tem acesso ao texto escrito

pode ampliar modos de compreender a própria prática e os percursos singulares vivenciados pelos alunos e alunas. (Re)pensar e (re)significar a experiência docente mediante o registro da ação pedagógica alimenta um processo de (auto)formação vivenciada de modo (com)partilhado. Pode (re)alimentar projetos educativos comprometidos com a criação de ações pedagógicas mais solidárias e cada vez menos excludentes.

Já em Cabo Verde, o registro do trabalho docente é exigido pelos órgãos competentes como uma forma de avaliar as produções semestrais e anuais dos professores e professoras.

Geralmente os trabalhos realizados na sala de aula com os meus alunos são registrados num registro de avaliação das aprendizagens com a finalidade de avaliar até que ponto os conteúdos lecionados estão aproveitados pelos alunos e averiguar o nível de aprendizagem da turma. Também, registro no diário como plano de aula, apesar de ser exigência é importante para você se situar no seu trabalho. (Calú)

É um dossier exigido pelo gestor, mas, além disso, não registro a minha prática em nenhum outro lugar. Esse registro você tem que apresentar semestralmente e quando o gestor for te visitar na sala de aula você tem que ter o seu registro diário, o que nós chamamos de plano de aula diário. Normalmente você recebe um plano do professor onde tem todos os itens que você deve registrar. É bom porque para quem quiser, no final de cada ano, você tem os elementos necessários para conhecer cada aluno. Eu sei que alguns usam esse dossier para isso, mas nem todos. (Astrigilda)

Os registros docentes podem representar, também, um instrumento valoroso de controle e avaliação dos professores por parte dos órgãos competentes, pois explicita informações sobre o trabalho docente. Segundo Fujikawa (2005), os registros, feitos em diários, podem revelar procedimentos utilizados no processo de ensino, os conteúdos trabalhados, as concepções de ensino que subsidiam suas práticas, o processo de aprendizagem vivenciado pelos estudantes.

A professora diz que o registro que realiza (...) *é um dossier exigido pelo gestor (...)* *Esse registro você tem que apresentar semestralmente e quando o gestor for te visitar na sala de aula você tem que ter o seu registro diário (...)* O que fala indica que o registro representa muito mais uma tarefa a executar do que a possibilidade de reflexão e de (auto)formação. A imposição de registro como elemento de avaliação contribui para a resistência das professoras e professores à produção de registro para a reflexão? Quando o professor ressalta que *apesar de ser exigência é importante para você se situar no seu trabalho* ele nos fornece uma pista importante, levando-nos à indagação: O que os registros representam para esse professor e professora? Uma atividade meramente burocrática? Ou, também, a possibilidade de (re)pensar a prática pedagógica?

Mais uma vez Certeau (2000) nos ajuda a compreender o(s) modo(s) como as professoras e os professores – os *praticantes* - lidam com as estratégias dos órgãos oficiais. As impossibilidades de os órgãos oficiais em controlar o uso que os praticantes fazem dos registros das suas atividades pedagógicas, no dizer de Certeau (2000), *artes de fazer* e de Oliveira (2005), *rebeldia do cotidiano*, denota uma tendência de não se deixar dominar por normas e exigências oficiais vindas do poder oficial. Esses autores nos ajudam a compreender as formas cotidianas de rompimento e possibilidades de criação de alternativas, evidenciando as artes de usar daqueles a quem foi atribuído o lugar de executor.

Usando os espaços, ocasiões e possibilidades encontrados nas “lacunas” das estratégias dos poderosos/sábios, os “fracos”, ao utilizarem taticamente os “produtos” do sistema, estão realizando operações de uso que, se estão escritas nas redes de relações de força existentes, nem por isso são por elas determinadas. (OLIVEIRA, 2005, p.68)

Nesse sentido, o registro docente pode significar uma ação importante para que, cada vez mais, o professor e professora (re)pensem e (re)signifiquem modos de compreender e praticar o processo ensino e aprendizagem, assumindo uma postura cada vez mais crítica, inventiva e investigativa sobre a própria prática.

(...) o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a apreender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói lingüisticamente como também a reconstrói ao nível do discurso prático e de atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas e sobre os porquês e as suas estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (ZABALZA, 1994, apud, MELO, 2005, p.181)

A professora Astrigilda e o professor Calú ao darem novos sentidos para o registro de suas práticas resgatam suas condições de sujeito, e a importância dessa iniciativa está na retomada do acontecido como trajetória histórica em substituição ao uso proposto pelo poder oficial. Eles utilizam o registro e valorizam-no como um meio ou instrumento de reflexão e formação (...) *é bom porque para quem quiser, no final de cada ano, você tem os elementos necessários para conhecer cada aluno. Eu sei que alguns usam esse dossier para isso, mas nem todos (...)*

Em um sistema que confere pouca liberdade aos docentes, o registro do fazer pedagógico pode ameaçar, uma vez que deixa marcas e indica posições assumidas que nem sempre se coadunam com o esperado/proposto/imposto pelo poder oficial. As narrativas do professor Calú e da professora Altrigilda sinalizam que o que escrevem pode significar *um*

desafio ético, epistemológico, político e pedagógico, necessário e indispensável ao fazer docente comprometido com uma escola de qualidade. (FERNANDES, 2005, p.113)

5.6 – Precarização docente – salário e condições do trabalho docente

Um dos acontecimentos importantes e polêmicos presenciados, nesse início do século XXI, é a forte intensificação do processo de globalização³² ou mundialização das políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais. Esse fenômeno vem causando mudanças nas instituições públicas de várias sociedades, principalmente as periféricas, onde a imposição de políticas públicas e de reestruturação são bem evidentes.

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Nesse cenário se delinea uma nova arquitetura para o setor educacional. (SANTOS, 2004, p.1146)

Aparentemente, as mudanças mais recentes na organização escolar parecem apontar para uma maior flexibilidade, tanto das estruturas curriculares quanto dos processos de ensino, avaliação, corroborando, assim, a idéia de que estamos vivendo novos padrões na organização do trabalho docente. Segundo José Morgado e José Ferreira o currículo, tendo uma função socializadora é uma prática que expressa através de múltiplos acontecimentos, ações e onde se estabelece o diálogo entre muitos agentes sociais, estudantes, professores, comunidade etc (GOODSON, 2001, apud MORGADO & FERREIRA, 2006). Como um campo de interesse e disputas *o currículo reflecte os conflitos e os valores dominantes que configuram a própria sociedade.* (MORGADO & FERREIRA, 2006, p.78)

Nesse sentido, como afirma esses mesmos autores, o currículo configura um determinado *(macro)projeto educativo que valoriza modos de ser, de agir e de pensar, saberes interesses, valores, idéias, culturas em contextos situacionais que não são necessariamente de consenso e onde os problemas não são exclusivamente educativos* (idem, p.78). Assim, o

³² Falar de características dominantes da globalização pode transmitir a idéia de que a globalização é não só um processo linear, mas também um processo consensual. Trata-se obviamente de uma idéia falsa (...). Mas, apesar de falsa é, ela própria, também dominante. E sendo falsa, não deixa de ter uma ponta de verdade. A globalização, longe de ser consensual, é, (...) um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses sulbateros, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as divisões internas, o campo hegemônico actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. Esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas (SANTOS, 2005, p.27).

profissional professor vê-se forçado a dominar novas práticas e novos saberes, impostos no exercício de sua função, sem conexão com a realidade local dos estudantes e dos docentes e longe das demandas requeridas pelas crianças, principalmente as de classe popular. Práticas e saberes oferecidos por profissionais alheios à escola (especialistas do Ministério da Educação, economistas, *experts*) desconsiderando a opinião dos professores e professoras que vivem o cotidiano da sala de aula e praticam o currículo. Essas transformações, sem reflexão crítica, terminam por implicar processos de precarização docente causando, assim, uma situação de mal-estar docente.

Os problemas relativos à precarização do trabalho docente não são processos recentes e nem locais. Vêm se evidenciando, constante e crescentemente, devido a vários fatores: diminuição da autonomia docente, baixos salários, desvalorização profissional, interferência dos organismos internacionais etc.

O professor, enquanto grupo profissional, tem uma história específica e a sua profissionalização é uma questão que há muito vem sendo discutida e por muito tempo careceu de um consenso sobre a sua profissionalidade, por ser uma função caracterizada como uma ocupação feminina, um complemento do salário da família e onde qualquer pessoa, com mínimas de condições de trabalho ou formação, poderia atuar.

É a partir dos anos 80 do século XX que os estudos mais significativos sobre a desprofissionalização e proletarização começam a surgir *contraditoriamente em um momento em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores* (OLIVEIRA, 2004, p.1133). Segundo esta autora, Mariano Enguita (1991) chama atenção para a diferença entre profissionalização e capacitação, qualificação, conhecimento e formação. Para esse autor, a profissionalização docente é a expressão de posição que os professores ocupam na sociedade e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Nesse sentido, o grupo profissional deve ser como uma *categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em uma situação de privilégio monopolistas*. (ENGUITA, 1991, apud OLIVEIRA, 2004, p.1134)

Segundo Nóvoa (1995), em Portugal, o trabalho docente se constituiu em profissão graças à intervenção do Estado, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino, mas essa mudança drástica no controle do trabalho docente adquiriu contornos muito específicos *devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado* (idem, p.16). Com a estatização do ensino, houve a substituição do professor sob a tutela da igreja por professores leigos que não tinham nenhuma ligação religiosa e estavam

ligados ao Estado. Anteriormente, a igreja tutelava o ensino *envolvendo a docência numa auréola de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos* (BOING & LUDKE, 2004, p.154). Desse modo, a estatização do ensino foi um passo muito importante rumo à profissionalização do trabalho docente, mas esse processo, que aconteceu não só em Portugal, mas também no Brasil e em outros países, levou o professor a perder o controle do processo do seu trabalho inserindo-o, assim, em um processo de proletarização. O Estado passa a legislar sobre a educação, ou seja, contribui para legitimar ideologicamente o seu poder e controle sobre o trabalho docente. Essa falta de autonomia do trabalho dos professores coloca em cheque a profissionalidade do trabalho docente.

Rodrigues (2002) enfatiza que a tendência à desprofissionalização está intimamente ligada àquilo que se pode chamar *mecanismo de desqualificação dos professores, de perda ou transferência de conhecimento e saberes* (p.71). Ainda segundo esse autor, a condição de assalariado dos docentes e sua entrada em organizações teriam como principal consequência a *proletarização técnica* – perda do controle sobre o processo de produção do seu trabalho e/ ou a *proletarização ideológica* – expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do seu trabalho e da relação com a comunidade.

Izambert-Jamati (1990), analisando o caso específico da França, afirma que a idéia de profissionalização do magistério parece ter sofrido um retrocesso por algumas razões bem evidentes. Entre elas destacam-se: a formação feita por grupos de especialistas que não fazem parte do meio, diminuindo a autonomia do professor levando estes a incorporar culturas e valores que surgem fora do seu local de trabalho; a multiplicidade de vias de formação; a desfiliação do sindicato, a remuneração considerada muito baixa e a subordinação à regularização pelo Estado, impondo limites à sua autonomia como grupo ocupacional.

Professoras e professores do Brasil e Cabo Verde instigados a falarem sobre o salário que recebem enfatizam:

Para mim todo profissional deve ter um salário digno, de acordo com o seu trabalho. O problema é que nossa sociedade classifica as profissões de maneira que umas valem muito e outras valem muito pouco, mesmo que isso não seja verdadeiro ou coerente. Existe preconceito profissional e o professor está cada vez mais desvalorizado até porque a classe dominante quer isso mesmo: um país de analfabetos funcionais que continuem voltando e voltando para pedir favores e migalhas aos governantes, políticos de plantão, empresários, lobistas... Em tempo: gostaria de estudar mais para trabalhar melhor, com mais competência e ter direito a melhores salários. Muitas vezes você tem que se desdobrar para ganhar um salário que te dê alguma folga no orçamento. Eu mesma trabalho em dois turnos e isso leva tempo. O tempo que deveria gastar com outras

formações para melhor desempenhar a minha profissão vou gastar para ganhar melhor. Isso não é bom, claro! Mas, às vezes, é necessário. (Márcia)

Eu acho que não. Ensinar não é tão fácil como parece. Todo mundo fala, ah! Qualquer uma ensina, mas essas pessoas não sabem o que é na verdade ensinar. Exige sacrifício, superação e, principalmente muita vontade, então para que esse trabalho de ensinar seja mais completo, o professor deveria ter um salário um pouquinho maior. Até se olharmos para o nosso país dá para aceitar, mas os governantes sobem os seus salários todos os meses e porque o nosso não?! (Deolinda)

Se você pensar bem até um certo ponto justifica. Por quê? Porque se levarmos em conta a situação socioeconômico do país (Cabo Verde, é claro!) podemos ver que o salário dos professores está entre os melhores na função pública, mas se levarmos em conta o nosso trabalho, as dificuldades encontradas no dia-a-dia e da importância do ensinar, o nosso salário está aquém da nossa função, conseqüentemente, com a minha formação. Você se forma e a cada dia aparece mais formação para fazer, mas o salário continua o mesmo. Hoje o Ministério está sofrendo uma grande pressão exatamente por causa disso. As pessoas que fizeram formação em exercício há mais de um ano ainda não foram reclassificados, ou seja, o nosso país não tem muitas condições de aumentar de imediato o salário de todo mundo que fizer formação continuada em exercício. Apesar de ser uma lei e que faz parte da carreira docente temos de pensar nas condições reais do nosso país. Infelizmente é isso aí!! (Manuel)

Não. Gostaria de receber mais. Mas, o problema não é isso. Eu fui conversar com um grupo de professores no Município que paga o melhor salário do estado do Rio, Ido! Uma desgraça! O que aquelas pessoas estão fazendo... Elas estão fazendo dobras. Melhor salário do estado, heim!! Uma trabalha em três escolas e aquelas pessoas que trabalham assim, umas pessoas que não merecem estar na escola... Então, não é o salário!

Na alfabetização, com aquelas crianças, a gente tem que saber ensinar. Não é só o salário que vai garantir. Ele ajuda muito. Se eu tivesse um bom salário agora estaria inscrito em um seminário na UERJ [Universidade do Estado do Rio de Janeiro], eu iria para a ANPED [Encontro anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação], para fóruns. Recebi a carta em casa, mas não pude pagar. Claro que o bom salário ajuda, mas não é ele que vai resolver. Tem algo que tem que caminhar junto com um bom salário.

Temos que ter consciência, mas não uma consciência que a gente constrói em um curso rapidinho de “treinamento” de professores. Tem que ser uma coisa mais sistemática, mas orgânica que para mim tem que ser constituído muito no chão da escola, no interior da escola. Constituí aí. Nos grupos de interesses para estudar, conversar, criticar, pela causa. Educação é uma causa. Hoje em dia tem uma mentalidade muito forte, que virou emprego. Todo mundo precisa de

emprego, de dinheiro, mas não é esse emprego. Dentro desse emprego tem uma causa pela qual agente tem que lutar. Se tomarmos como emprego esqueceremos da causa. Lutar por esta causa significa, talvez, abrir mão de outras coisas, como tempo, dedicação. Outras pessoas não fazem planejamento, não pensam nas atividades que poderão realizar com crianças, não pensam nas crianças, não pensam nas necessidades das crianças.

Para mim a questão não é só salarial, é mais profundo. Claro que salário ajuda, eu adoraria...rs ter um salário que pudesse investir mais, que pudesse investir em coisas para cá [referindo-se a sala do projeto que coordena]. No ano passado fui descontada mais de 600 reais do meu salário (...) De lá para cá nunca mais pude comprar coisas para cá. Eu comprava mesmo as coisas. Um bom salário me ajudava no meu trabalho, conquistar as coisas para o meu trabalho.
(Margarida)

A ausência de investimento no salário dos professores é, talvez, um dos aspectos básicos da precarização do trabalho docente, tanto no Brasil como em outros países, visto a importância que a valorização salarial representa para a dignidade e respeito de uma categoria profissional.

Uma pesquisa realizada em 40 países pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2004) revela que o professor brasileiro que atua na Educação Básica, principalmente da rede pública de ensino, é um dos que mais sofre com os baixos salários. Em média, um professor que trabalha na Educação Básica ganha um salário inferior a dois salários mínimos. As professoras brasileiras entrevistadas confirmaram os dados da pesquisa. Se levarmos em conta a formação dessas professoras, uma delas com mestrado em Educação, o número de anos no magistério público e o salário recebido, damos conta do processo de proletarização vivido.

Comparando com outros países, em Cabo Verde o profissional professor recebe um salário que se aproxima do necessário para que o docente invista em sua formação e não precise procurar uma segunda matrícula ou um outro emprego para ampliar a renda mensal. No Brasil, porém, o salário do professor, principalmente, o da Educação Básica, está acima apenas da Indonésia e do Peru. Segundo Sampaio e Marin (2004) a situação salarial dos profissionais professores no Brasil,

melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Assim mesmo permanece em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.1210)

Karl Marx (2001), enfatiza que a oscilação e a mudança dos salários apresentam fenômenos que parecem demonstrar que não se paga o valor da força de trabalho, mas o valor da função do trabalho. Mas, o que estamos assistindo, hoje, é uma desvalorização tanto da força do trabalho docente como o valor da função desse profissional o que acaba incidindo fortemente na precarização do trabalho docente, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.1210)

Quando indagados sobre as dificuldades e facilidades encontradas na docência os professores e professoras responderam:

Nessa profissão, as dificuldades são muitas, mas o que mais nos prejudicam, tanto os professores como os alunos, centram-se em encontrar os ditos materiais concretizadores de uma aula, principalmente as aulas que necessitam de material para experiências científicas. Temos falta de materiais didáticos, técnicos e midiático (informático). Mas isso não é problema somente das escolas, a nossa sociedade carece disso também. Aqui tentamos fazer algumas coisas, mas quando o aluno chega em casa, poucos têm recursos para praticar ou tentar fazer algo fora da escola (...) (Manuel)

Acho que isso não é segredo... quer dizer! Para mim, a maior dificuldade é a material. Aqui nesses lugares, onde as pessoas são pobres, não temos muitos recursos para usarmos na sala de aula. Sentimos falta, às vezes, até de cadeira para o aluno sentar, giz para usar no quadro... Agora imagine um computador, televisão, vídeo!? Isso dificulta muito nosso trabalho. (Ivandra)

Quanto às dificuldades, dentro da sala de aula, o que mais dificulta a realização de meu trabalho é nem sempre ter competência de fazer o que já sei que devo fazer. Costumo dizer que tenho "a sabença mas ainda não tenho a competência". Também preciso ter mais disciplina. Muitos são os afazeres e nem sempre eles são feitos a contento. Outro problema que enfrento é a falta de tempo (será?) para fazer um planejamento verdadeiro, interventor, crítico. O que falei mais atrás, trabalho em dois turnos e ainda faço a faculdade de pedagogia. Poderia ter um pouco mais de tempo para planejar as coisas, mas falta isso. Por outro lado, minha clientela, as crianças que comigo convivem quase todos os dias são um tanto quanto peculiares, se posso falar assim: existem problemas sócio-familiares e do meio em que vivem (tráfico de drogas, bocas de fumo, traficantes exibindo armas e poder) o que influenciam, e muito, no comportamento de vários alunos. Também enfrentamos problemas relativos à falta de infra-estrutura do prédio escolar bem como falta de material didático e para-didático (livros, livros e mais livros). Trabalhar na escola pública e, principalmente, nas comunidades carentes é um desafio de montão. Você encontra problemas referentes a tudo. Quase todo mundo tem

problemas e a gente como profissional acaba apanhando um pouco (...) (Márcia)

Olha, o que acho mais dificuldade é a descontinuidade nas escolas produzidas. Por exemplo: é... a gente vem pensando alfabetização de uma determinada forma com um grupo de professoras que era mais ou menos coeso, que tinha um espaço de discussão garantido, num dado momento essa estrutura começa a desfazer, né? Essa estrutura está sendo desmantelada. A escola não importa o que acontece contigo, muito por conta das questões externas, das políticas públicas e nem sempre nós que estamos aqui dentro temos consciência do que está nos acontecendo e nem todas tem respostas ou consciência orgânica de organização para poder sustentar esse tipo de situação. Aqui dentro a gente vive muita descontinuidade por conta de ações externas e políticas públicas. A política pública do contrato! É política, né? Contratação. A cada dois anos muda de escola. Não somos concursados. Você estaria fazendo um trabalho sabendo que vai sair dali. O cara que está aqui hoje e não estará amanhã para ele é a mesma coisa ter um comprometimento ou não. De qualquer forma ele não vai estar aqui mesmo. O que eu quero dizer é que muitos encaminhamentos na/da nossa prática estão sendo detonados, destruídos por conta dessas políticas. Quem vem contratado fica no reboque do que os diretores pregam e não no reboque daquele esquema de criticar, discordar. Essas pessoas não pensam com as suas próprias cabeças, parece não ter opiniões formadas e ficam sempre com a cabeça dos outros. Não fazem projeto do presente e presente para o futuro. Outra coisa, outra dificuldade é o autoritarismo. Uma coisa que eu acho muito complicado dentro das escolas. O que estava falando para você que eu ensino as crianças no sentido que elas percebam que elas têm poder, eu sinto falta nas escolas. Esse poder mais horizontal, eu sinto falta. Eu sinto falta nas escolas porque todas as professoras que têm poder e quando estão na coordenação, orientação, direção, etc. elas reconhecem esse poder de opinar, discordar, agir, dialogar... acham que o professor só pode discordar, opinar quando está na direção ou no poder instituído. Isso para mim é o mais grave dentro das escolas. Essa consciência de que só tem o poder aquele que está no lugar de poder instituído. Tem que respeitar que temos que co-responsabilizar. Há o poder de co-responsabilização do que acontece nesse espaço, entendeu? Eu e a minha colega agora temos que ficar na turma da Ana Paula. No ano passado Carmen, eu, Ana Paula, Renata, resolvemos que tínhamos que sentar, né, pensar numa substituta para Ana Paula. Quando a direção, a orientação e a coordenação descobriram que a gente conversou ficaram transtornados e criaram barreiras. Elas não entenderam que qualquer um pode ter poder e sugerir, reagir e que isso não está tirando trabalho delas, mas que estamos contribuindo... Facilidades... Quando a gente começa a aprender que a gente não sabe um monte de coisas e que temos que ir um pouquinho além. Para mim, o que mais facilita ou que pode facilitar é a relação com as crianças, pode dificultar também. Construção de uma relação de confiança, respeito pode facilitar muito

e as crianças estão abertas, elas estão abertas... Facilita muito conhecer o grupo, ter uma boa relação com o grupo. (Margarida)

Notadamente no Brasil, a partir dos anos 70 do século XX, acentua-se o agravamento das condições econômicas e a precarização do sistema público de ensino em concomitância com a expansão acelerada e expressiva do ensino. Em Cabo Verde, a partir dos anos 90 do mesmo século, também, houve um crescimento acelerado da expansão das escolas, principalmente as do Ensino Básico. Esse processo demandou a necessidade de melhoria nas condições que cercam o ensino público.

Nos anos 80/90 do século XX, tanto em Cabo Verde como no Brasil, intensificam-se as influências dos organismos internacionais de financiamento interferindo, de modo incisivo, nas políticas públicas implementadas na área educacional.

As exigências - disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, privatização, desregulamentação das leis trabalhistas etc – oriundas do Banco Mundial se apresentavam como pacotes fechados a partir de medidas marcadamente mercantilizadas com viés economicista no enfoque dado à educação, que, nesse sentido, era tratada com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado. Dentre os critérios privilegiados por aquela instituição econômica se destacam: a elaboração e currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a Educação Básica com a redução de gastos no ensino superior; ênfase na avaliação do ensino; redução de gastos públicos etc (TORRES, 1996, apud SANTOS, 2004). Podemos observar que a redução de custos não se ateve apenas ao ensino superior, pois é visível a precariedade que as escolas públicas, principalmente as do Ensino Básico e Fundamental, atravessam nos dias atuais, nos dois países.

A oferta de vagas nas escolas públicas garantiu a ampliação do acesso ao ensino formal, tanto no Brasil como em Cabo Verde, mas isso não significou melhoria nas condições materiais de sustentação de atendimento escolar. Nas falas das professoras e professores entrevistados, essa constatação fica bem evidente. As professoras e professores entrevistados encontram problemas de várias ordens: (...) *o que mais nos prejudicam, tanto os professores como os alunos, centram-se em encontrar os ditos matérias concretizadores de uma aula (...)* *Temos falta de materiais didáticos, técnicos e midiáticos (informático) (...)* *Aqui nesses lugares, onde as pessoas são pobres, não temos muitos recursos para usarmos na sala de aula (...)* *Também enfrentamos problemas relativos a falta de infra-estrutura do prédio escolar bem como falta de material didático e para-didático (livros, livros e mais livros) (...)*

Direta ou indiretamente, a situação de precarização das instituições públicas de ensino, está muito ligada às políticas de ajuste estrutural, que priorizam o controle do gasto público, o processo de privatização e mercantilização da educação. A desarticulação do estado de bem-estar-social provocou um colapso geral no sistema tradicional de inclusão social que organizava o sistema educacional a partir de ofertas de recursos (estabelecimento de ensino, infra-estrutura, bibliotecas, salários dignos para professores etc). (CORRÊIA, 2001)

Ao lado desses aspectos da situação da precarização do trabalho docente encontrei, ainda, o fenômeno da rotatividade e da itinerância nas falas das professoras e professores entrevistados(as), principalmente daquelas que atuam no Brasil. Rotatividade das professoras de uma escola para outra, de um ano para outro e a itinerância por várias escolas no mesmo ano: *olha, o que acho mais dificuldade é a descontinuidade nas escolas (...)* *A escola não importa o que acontece contigo, muito por conta das questões externas, das políticas públicas (...)* *Aqui dentro a gente vive muita descontinuidade por conta de ações externas e políticas públicas. A política pública do contrato! É política, né? contratação. A cada dois anos muda de escola (...)* *Você estaria fazendo um trabalho sabendo que vai sair dali. O cara que está aqui hoje e não estará amanhã para ele é a mesma coisa ter um comprometimento ou não. De qualquer forma ele não vai estar aqui mesmo.* A cada ano é mais comum a possibilidade de troca de escolas por parte dos professores, seja pela solicitação de remoção feita pelo próprio professor (por necessidade econômica), seja pelas condições precárias do contrato de trabalho, às quais os professores mais jovens ou os não efetivos são submetidos.

A contratação temporária das professoras e professores – uma demanda das políticas neoliberais - já faz parte do cotidiano das escolas. Por vezes, o contrato de docentes tem a duração de um ano, sem a possibilidade de renovação. O número de professores contratados tem aumentado significativamente.

Tal política cria mercados parciais e temporários, produz e mantém reservas de mão-de-obra, desvaloriza o trabalho docente mediante as condições de assalariamento impostas e dificulta a construção coletiva de projetos político-pedagógicos, pois anualmente novos professores chegam para substituir as do contrato anterior (em épocas as mais variadas do ano escolar!). (SAMPAIO, 2003, p.19)

Não é por acaso que a professora Margarida enfatiza: (...) *por exemplo: é, a gente vem pensando alfabetização de uma determinada forma com um grupo de professoras que era mais ou menos coeso, que tinha um espaço de discussão garantido, num dado momento essa estrutura começa a desfazer, né? Essa estrutura está sendo desmantelada (...)*

Esse cenário de proletarização e empobrecimento das condições de trabalho, a dificuldade de construir coletivamente projetos pedagógicos e o enfraquecimento das reivindicações da categoria acabam sendo compreendidos como natural.

Nóvoa (1995) ressalta que em Portugal, não há muito tempo o primeiro ministro João Franco aconselhava os professores das cidades a procurarem um segundo salário para complementar a renda, assim como no período de estado novo em que o salário do professor era considerado como uma “gratificação”. Essa questão ainda é atual na medida em que os professores buscam o estímulo econômico através do trabalho em duas escolas ou em dois turnos diários, para compensar o baixo salário provocando o que denomino de **andarilhos escolares**, ou seja, professores que procuram várias escolas, tanto pública como particular, para complementarem suas rendas devido ao baixo salário oferecido à categoria.

A professora Márcia afirma que *outro problema que enfrento é a falta de tempo (será?) para fazer um planejamento verdadeiro, interventor, crítico. O que falei mais atrás, trabalho em dois turnos e ainda faço a faculdade de pedagogia. Poderia ter um pouco mais de tempo para planejar as coisas, mas falta isso (...)*. Essa fala demonstra o que Walo Hutmacher (1992) verifica em seus estudos:

Contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao **trabalho de pensar o trabalho**, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação. A explicação desse facto reside em primeira linha na lógica burocrática do sistema de ensino, mas tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas. (HUTMACHER, 1992, apud NÓVOA, 1995, p.22)

Ficou evidente nas falas das professoras e professores entrevistados, que os recursos disponíveis na escola, principalmente nas escolas públicas, para a criação e manutenção de um ambiente mais favorável à aprendizagem, são precários. Mesmo com as diversas situações de precarização do trabalho docente – falta de um salário digno para os professores; interferência de organismos internacionais nas definições das políticas educativas; deteriorização dos estabelecimentos escolares, etc – os docentes entrevistados parecem estar comprometidos com uma educação de qualidade para as crianças de classe popular com as quais trabalham. Assim, podemos aferir que o quadro de precarização não constitui um insucesso generalizado, mas representa, sobretudo, desafios a enfrentar.

Retomando a fala da professora Margarida, encontramos: (...) *o bom salário ajuda, mas não é ele que vai resolver. Tem algo que tem que caminhar junto com um bom salário (...)*

Essa fala sinaliza que a docência, como toda outra prática profissional, deve ser valorizada. Um bom salário, entretanto, por si só, não garante uma prática pedagógica

comprometida com uma educação crítica e emancipatória. Além do salário, o professor e professora devem (...) *ter consciência, mas não uma consciência que a gente constrói em um curso rapidinho de treinamento de professores. Tem que ser uma coisa mais sistemática, mas orgânica que para mim tem que ser constituído muito no chão da escola, no interior da escola. Constitui aí. Nos grupos de interesses para estudar, conversar, criticar, pela causa (...)* (Margarida). Embora dependente das circunstâncias ou condições efetivas do trabalho, a realização de uma prática educativa que supere em vários graus as dificuldades encontradas na escola está bastante presente nas narrativas das professoras e professores entrevistados (...) *na alfabetização, com aquelas crianças, a gente tem que saber ensinar. Não é só o salário que vai garantir. Ele ajuda muito. Se eu tivesse um bom salário agora estaria inscrito em um seminário na UERJ, eu iria para ANPED, para fóruns (...)* *Aqui tentamos fazer algumas coisas (...)* (idem)

Apesar das péssimas condições de trabalho que esses profissionais enfrentam, mesmo sem revelarem as táticas usadas para driblarem essa precariedade, fica evidente, em suas narrativas, a idéia de que a prática educativa é uma oportunidade, por excelência, para atenuar as desigualdades sociais e para aprofundar a idéia de democracia nas escolas. *Caso contrário, nada de significativo mudará. Apenas se perpetuará a convicção de que, por mais retóricas de mudança que continuem a utilizar-se, tudo continuará na mesma.* (MORGADO & FERREIRA, 2006, p.83)

VI – Concluindo... Ou apenas começando!

Como pensar o cotidiano escolar e a sala de aula? Podemos pensar a sala de aula como um lugar de acontecimento(s)? Ou um lugar marcado e definido pela rotina? Como aprendemos a compreender a rotina? Como o que se repete? Repetição como sinônimo do mesmo? Todo dia a mesma turma, a mesma professora, o mesmo livro, a mesma proposta de trabalho, os mesmos horários... O mesmo? Ou um mesmo que é diferente, pois onde parece que tudo acontece do mesmo jeito a singularidade e as diferenças são constitutivas, estão presentes mesmo que sejam (...) *percebidas como iguais pelo nosso olhar constituído pela lógica da homogeneidade*. (ESTEBAN, 2001, p.132)

Cotidiano escolar - lugar onde se aprende, se ensina, se critica, se cria, se reproduz, se pensa, se faz, se constrói e destrói, se forma, é formado, se informa, é informado, se improvisa. Lugar de encontro de vários sujeitos, culturas e experiências. Espaço de múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia-a-dia da vida da instituição. Deste modo, se o cotidiano da escola e da sala de aula são lugares de acontecimento(s) *ele nos coloca em prontidão, na medida em que não podemos, nunca, exercer absoluto controle sobre os acontecimentos*. (GALLO, 2007, p.21)

No movimento de investigar e tentar compreender a complexidade do cotidiano da sala de aula das professoras Margarida, Márcia, Dina, Ivandra, Deolinda e Astrigilda e dos professores Manuel e Calú apodero-me do conceito de *educação menor* (GALLO, 2007). Sílvio Gallo, baseou-se nas noções de *literatura menor/literatura maior* deslocou-se para a *educação maior/educação menor* como dispositivo para pensar a educação. Destaca que os filósofos franceses Félix Guattari e Deleuze criaram o conceito da literatura menor para analisar a obra do escritor Franz Kafka. Esses autores falam em literatura maior/literatura menor; filosofia maior/filosofia menor, mas Sílvio Gallo, a partir da discussão realizada em Mil Platôs, por Félix Guattari e Deleuze (1997) sobre ciência maior/ciência menor, trouxe esta noção para o campo da educação, refletindo sobre a *educação maior/educação menor*.

A ciência menor, marginal, traça linhas de fuga, produzindo saberes autônomos que se conectam de forma aleatória, originando efeitos e experiências novas. Não tem a intenção de criar uma visão de conjunto e abrangente do mundo, mas peças fragmentárias que podem articular-se em diferentes puzzles (...)

Já a ciência maior opera gerando grandes modelos e sistemas, com o objetivo de produzir uma explicação abrangente e coerente do mundo, na qual caiba tudo. Nesse sentido, a ciência maior tenta controlar o que se sabe, o que se deve saber, o que se pode saber. (GALLO, 2007, p.25)

As narrativas das professoras e professores entrevistados(as) sinalizaram e, muitas vezes, evidenciaram, que as políticas desenvolvidas nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas Secretarias de Educação e a “imposição” de métodos e regras pelos órgãos oficiais estão sempre presentes em seus cotidianos. Essa macro-política que Sílvio Gallo trata por *educação maior* está investida de relação de poder. Tem a função de controlar, impor, gerir, definir todo o processo no campo da educação. Mas, vimos, também, que essas professoras e professores, freqüentemente, acabam por não aceitar passivamente as imposições feitas pelos órgãos oficiais. As *estratégias* usadas pelo poder legitimado estão em permanente confronto com as *táticas* usadas pelas professoras e professores nas *artes de fazer* cotidianamente, em um processo permanente de recusa, aceitação e (re)significação. Os docentes vivem a complexidade do cotidiano da sala de aula, sua imprevisibilidade e a impossibilidade da aplicação rigorosa do método em cumprimento das exigências oficiais, e tentam praticar uma *educação menor*. *É por isso que, embora não haja oposição entre educação maior e educação menor, não raro a educação menor constitui-se como espaço de resistência aos atos de educação maior* (GALLO, 2007, p.29). Essa resistência é um ato de revolta contra a imposição dos projetos e planos instituídos, resistência às políticas impostas significando rompimento com o pré-estabelecido, fuga das rotas *a priori* definidas.

Se todo ato humano é político, a prática docente também é um ato político. Nesse contexto de resistências, astúcias e táticas (re)criadas pelos docentes, nas suas práticas pedagógicas cotidianas, a *educação menor* praticada pelas professoras e professores é *necessariamente um empreendimento político de resistência aos poderes instituídos* (GALLO, 2007, p.27). *A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscreve num nível micropolítica* (GALLO, 2003, p.82).

As professoras e professores entrevistados(as) trabalham com crianças da classe popular. Crianças que vivem situações de exclusão (social, econômica, cultural, educativa etc) fora e dentro da escola. Esses docentes buscam exercer uma prática pedagógica mais dialógica e democrática, que inclua ao invés de excluir, que garanta a essas crianças as possibilidades de produzir e se apropriar de novos conhecimentos. Mesmo em contextos de precarização dos seus trabalhos, convivendo com discursos que as/os subjugam, essas professoras e professores produzem o presente com o objetivo de possibilitar o futuro dos estudantes. Ainda que na solidão de suas salas de aula – um agenciamento singular - as práticas que realizam e narram não podem ser compreendidas como individuais, *pois o um que aí se expressa faz parte do*

muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo.
(GALLO, 2003, p.77)

REFERÊNCIA

- AFONSO, Maria M. **Educação e classe sociais em Cabo Verde**. Lisboa: Spleen, 2002.
- ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Nilda. Decifrando pergaminhos – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDRÉ, E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani, (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1991.
- ARAÚJO, M. Investigando a escola do mundo: novas pistas para o ambiente alfabetizador. In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o Lugar da escola**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.
- AZEVEDO, Joanir G. Alfabetização: encontro ou confronto de desejos? In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.
- BACH, Richard. Em: http://www.pensador.info/autor/Richard_bach/, acessado em 11/09/2006 (mimeo).
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. In: Revista **Educação e sociedade**. nº 89, Volume 25 – Set/dez. 2004. p. 1105.
- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. & DIAS-DA SILVA, M.H.G.F. **Professores de escolas públicas: formação e atuação profissional**. Paidéia, nº 8/9, p 17-36, 1995.
- BOF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOMENEY, M. B. (org). **Ensino básico na América Latina: experiências, reformas e caminhos**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 1998.
- BORDIEU, P. & PASSERON. **La Reproduction**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- BORDIEU. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.) **Sociologia**. São Paulo. Ática, 1983.
- _____. O capital social: notas provisórias. In COVRE, Maria de Lourdes M. (org). **Escrito de educação**. Petrópolis: Vozes, 1981. p.7-15.
- _____.(org). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: INEP, p. 53, 2003.

BRITO, Antonia E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SABRINO, José A. C. M. & CARVALHO, Marlene A. (orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRONER, Ester M. A escrita dos diários no processo de formação profissional. In: PRADO, G. Do V. T. & SOLIGO, R. (orgs). **Porque escrever e fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

Censo escolar. Praia: Instituto Nacional de Pesquisa, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. In: RODRIGUEZ, M. L. & LARROSA, Jorge (org). **Déjame que te cuente**. Barcelona, Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Maria, V. (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo – o que isso tem a ver com você professor?** Rio de Janeiro. Quartet, 2001.

CORTESÃO L. & STOER, S. R. Cartografando a transnacionalização do campo educacional: o caso português. In: SANTOS, B.S. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. SP: Cortez, 2002.

COSTA, M. & KOSLINSKI, Mariane C. Entre o Mérito e a Sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 133-154, 2006.

CUNHA, Renata B. & PRADO, Guilherme V. T. Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do/a professor/a. In: CUNHA, Renata B. & PRADO, Guilherme V. T. (orgs.) **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo. Atlas, 1995.

DIAS-DA-SILVA, M. O Professor e o seu Desenvolvimento Profissional: Superando a Concepção do Algoz Incompetente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 144, abr/1998.

ENGUIA, Mariano. Avaliação e aprendizagem. Brasil, São Paulo.1995 (mimeo)

ESTEBAN, Maria Teresa. **Não saber/ ainda não saber/ já saber: pistas para a superação do fracasso escolar**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1992.

_____. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999^a.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 5ª ed. 2003

_____. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano**. In: Revista de Educação. Jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Método, métodos, contramétodo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Aprovação: instrumento de democratização da escola. Professora, meu filho (ou filha) saiu-se bem no exame? In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro. HP Comunicação, 2006.

_____. **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**. (Mimeo). Trabalho apresentado no IV Congresso Luso-Brasileiro de Políticas e Administração da Educação, realizado em Lisboa em 12-14/04/07.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria T. & SAMPAIO, Carmen S. Uma prática que indaga o conhecimento das crianças. Como aprendem as crianças? In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro. HP comunicação, 2006.

Ministério da Educação de cabo Verde. **Estatuto do Pessoal Docente/ Decreto Legislativo nº 2 de 2004**.

FERNANDES, Claudia de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta e o papel da avaliação. In: KRUG, A. R. F. (org). **Ciclos em revistas**. Rio de Janeiro, wak, 2007.

FERNANDES, Carla H. Entre a disciplina e a (re)invenção: A escrita das professoras no cotidiano escolar e nos entremeios do discurso pedagógico. In: PRADO, G. Do V. T. & SOLIGO, R. (orgs). **Porque escrever e fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRINHA, H. **Desenvolvimento rural**. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro, 1987.

FONSECA, L. Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito? Os saberes dos alunos da escola pública. In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO de 27/10/2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1897.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª ed. 1983.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2005.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica. In: PRADO, T. G. & SOLIGO, R. (orgs). **Porque escrever e fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Acontecimento e resistência: educação menos no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de & MARIGUELA, Márcio (orgs). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 5ª ed. 2003.

GARCIA, Regina L. e ALVES, Nilda. Escola nossa de cada dia reinventada. In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro. HP Comunicação, 2006.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. In: NÓVOA, A (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1995.

ISAMBERT-JAMATI, V. & TANGUY, L. **Professionnalisation, déprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français**. Paris, 1990 (mimeo).

JORNAL O GLOBO de 12/10/2006.

JORNAL O GLOBO de 27/10/2006.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia & LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 5ª ed. 1996.

LACERDA, Mitsi P. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista brasileira de educação. Jan/fev/mar/abr, 2002, nº19.

LESOURD, M. **État et société aux îles du Cap Vert**. Paris: Karthala, 1995.

Lei de Base do Sistema Educativo Cabo Verde. Ministério de Educação. Alteração lei nº113/1999

LOPES, Maria S. L. A formação continuada nas palavras dos autores. In: SABRINO, José A. C. M. & CARVALHO, Marlene A. (orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 17ª ed. 2005.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** In: Revista Educação e sociedade. Nº 89, Volume 25 – Set/Dez. 2004.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política:** livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 17ª ed. 2001.

MELO, Elisabete Carvalho de. Resistência, dificuldades e avanços: registro escrito como estratégia de formação. In: PRADO, T. G. & SOLIGO, R. (orgs). **Porque escrever e fazer história.** Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

MOREIRA, Antônio F. & PACHECO, José A. (org). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas.** Porto: Porto editora, 2006.

MORAES, Jaqueline de F. Dos S. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2006.

MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, Antônio Flávio, PACHECO, José Augusto e GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORGADO, José Carlos & FERREIRA, J. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MORREIRA, A. F. & PACHECO, J. A. (orgs.). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas.** Porto: Porto Editora, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ª edição, 1998.
_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa. Instituto Piaget, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A (Org.) **Profissão Professor.** Porto Editora, 1995.

_____. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. Contar o Passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2^a ed.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. In: **Revista Educação e sociedade**. nº 89, Volume 25 – Set/dez, 2004, p. 1127.

PACHECO, Dirceu C. Cotidiano: o *espaçotempo* do *aprenderensinar*. In: JOANIR, Gomes A. & ALVES, Nilda G. (orgs.). **Formação de professores: impossibilidades do imprevistos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana – enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmen L. V. **Lugar, memória e formação de professores. A escola como centro (re)criador da memória, da história e da cultura local**. (mimeo), UFF.

_____. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

PÉREZ GÓMEZ, A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org). **Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores – pesquisa representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntico, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIÑON, Néida. **O pão nosso de cada dia: fragmentos**. Rio de Janeiro, Record, 1997.

Cabo Verde. Governo de cabo Verde. **Plano Nacional de Acção de Educação para Todos: PNA-ETP**. Praia, 25/10/2002.

Cabo Verde. Governo de cabo Verde. **Plano Estratégico para a Educação**. Praia, 2003.

PRADO, G. Do V. T. & SOLIGO, R. (orgs). **Porque escrever e fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

PRADO, G. Do V. T. & DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaques. In: PRADO, G. Do V. T., VARANI, A. & FERREIRA, C. R. **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

Recenseamento Geral de População e Habilitação. Praia, Instituto Nacional de Pesquisa, 2000.

REVISTA **ILHAS**. Praia. Nº1, março/2004.

REVISTA **VEJA** de 18/10/2005

RIBEIRO, M. & BRITO, J. Ensino superior e reforma educativa. In: **Fórum internacional – ensino superior em pequenos estados insulares**. Praia, março de 1994.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SABRINO, J. & CARVALHO, A. (org). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, (Org.), **A Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991. .

SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, M. M. F. & MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus feitos sobre as práticas curriculares. In: **Revista Educação e sociedade**. nº 89, volume 25 – Ste/Dez, 2004.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2003.

_____. Saberes escolares e saberes das crianças: um diálogo nem sempre possível. In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro. HP Comunicação, 2006.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Revista Educação e sociedade**. nº 89, volume 25 – Ste/Dez, 2004.

SANTOS, Solange E. **Criança e a sua infância: combates nos saberes em educação**. Tese de Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto. Afrontamento, 7ª edição, 1995.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. **Globalização e ciência sociais**. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo, Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 13ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SARMENTO, M. J. “**O que cabe na mão...**” preposições para uma política integrada da infância. In: RODRIGUES, D. (org) **Perspectivas sobre a inclusão.** Porto Editora, 2003.

A organização do sistema educativo em Cabo Verde. Disponível em: www.gov.mevrh.cv.com: acessado em 25/novembro/2006

SCHÖN, D. A. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (ORG). **Professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Karla R. De. Aboliram a prova! Como é que vou avaliar agora? Reflexões sobre a avaliação realizada no cotidiano escolar. In: GARCIA, Regina L., SAMPAIO, Carmen S. e TAVARES, Maria T. G. (orgs). **Conversa sobre o lugar da escola.** Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.

TARDIF, Maurice. **Didática, currículo e saberes na cultura escolar.** Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRAZAN, Eduardo & GAMA, Maria E. A Formação Continuada de Professores em ambiente escolares: o grupo de trabalhos como estratégia formativa. In: SABRINO, J. & CARVALHO, A. (org). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THERBON, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: GENTILI, P. E SADER, E. (org) **Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

UNICEF. **O Quotidiano e Educação: Os desafios da Escola em Cabo Verde.** Praia: 2001.

UNICEF. **Relatório sobre as Dificuldades e Possibilidades dos Professores e dos Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem.** Praia: 2001.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO

Anexo 1 – entrevistas realizadas

Entrevista com a professora alfabetizadora Astrigilda Rocha – Cabo Verde, 2007

I - Me fale o seu nome e aonde você nasceu.

B - Astrigilda Rocha e nasci em Cabo Verde, ilha de Santiago, cidade de Assomada

I - Qual é a sua formação inicial?

B - Quando comecei a trabalhar como professora ainda em Cabo Verde, que era na época dos portugueses ainda não tinha nenhuma formação que o professor pudesse fazer. Você entrava na escola para dar aula, apenas com 4 classe de antigamente que todo mundo fala que é melhor do que 12 anos de hoje. Então, quando entrei para dar aula eu tinha acabado de terminar a quarta classe. Depois de um tempo com a entrada da República criaram uma formação para professores que lecionavam no ensino primário, até porque só existia escola primária. Eu fiz essa formação e depois entrei para a escola de formação de professores do ensino secundário... De lá para cá não fiz nenhum outro curso, apesar de estar sempre fazendo cursinhos que são oferecidos pela delegação escolar.

I - Quanto tempo de exercício no magistério?

B - Quando comecei você ainda nem tinha nascido. Acabei de completar 33 anos de batalha.

I - Experiência no magistério com qual ano/série ou segmento de ensino?

B - Eu comecei com primeira classe. Sem nenhuma experiência, muito nova dei de cara com muitas crianças me olhando, naquele momento eu fiquei sem ação e nem reação, mas com o tempo o nervosismo foi embora e agora me sinto parte da construção da escola.

I - Seu estado civil?

B - Casada

I - Tens filhos?

B - 4 filhos.

I - Você trabalha em quantas escolas?

B – Eu trabalho em 1 escola, pólo 2 de Assomada

I - Por que escolheu a profissão de professor?

B - Na época, umas das poucas chances que a mulher tinha de entrar no mercado de trabalho era ser professora. Conheci muitas meninas da minha época que nem se quer foram para escola. Eu tive a oportunidade de ir para escola e o país quase que não oferecia oportunidade de estudo mais elevado para nós, então, entrei para a vida de professora onde estou até agora. De lá para cá mudou muita coisa e uma delas é gostar de ser professora. Poderia até sair de dar aulas, mas acho que a vocação falou mais alto e por isso estou aqui até hoje.

I - Você já pensou ou pensa em largar o magistério?

B - Credo! Muitas vezes!

I - Por que?

B - Depois de muito tempo trabalhando como professora estou quase no tempo de reforma. Se podemos reformar com 65 anos de idade ou com 35 de trabalho estou quase chegando lá, mas eu pensei não só por causa da idade de parar, mas também pensei porque ser professora é

muito sacrificante. Muitas vezes, não temos o que precisamos e parece que muitas pessoas não reconhecem o nosso trabalho. A única coisa que me pegou aqui, acho que foi o olhar dos meus meninos. Quem está acostumado com esses olhares não larga assim tão fácil... Acho que por isso estou aqui até hoje e quase reformando.

I - O que você pensa sobre a crítica sobre os professores dos anos iniciais do Ensino Básico: são incompetentes, preguiçosos e não sabem ensinar?

B - Para falar a verdade nunca escutei essa crítica, mas se existe deve ter alguma razão de ser. Muitas vezes, os alunos que entram no ensino secundário são criticados porque eles chegam lá com fraca capacidade de leitura e escrita, principalmente na disciplina de matemática... penso que essa crítica é dirigida aos professores porque na verdade quem ensina esses meninos somos nós. Nós somos responsáveis pelas suas alfabetizações e se eles não estão preparados alguma culpa temos

I - Para você, o salário que recibes como professor corresponde a sua formação e ação?

B - Claro que não!

I - Por que?

B - Trabalhamos duro, os alunos não querem nada com a escola e no final estamos com muito estresse. Trabalhar como professora é muito desgastante, por isso acho que o salário deveria ser mais compensador. De acordo com nosso plano de carreira, as promoções ou aumento salarial e mudança de categoria acontecem com a formação contínua ou com os anos de serviço... tudo bem que isso acontece, mas o aumento é quase insignificante. Gostaria que fosse mais sim, é claro!!

I - Fale um pouco sobre o seu papel de professora na sala de aula com os seus alunos(as)

B - Eu me considero uma educadora.

I - O que seria educadora na tua opinião?

B - Eu tenho os meus alunos e devo fazer de tudo para educá-los. Ensino e os faço aprender. Desde que trabalho na escola já vi acontecer de tudo. Alunos bons, alunos ruins, alunos que demoram em aprender, alunos interessados, alunos com falta de apoio e outras coisas, mas como uma educadora devo respeitar cada aluno e fazer com que eles aprendem os conceitos trabalhados. Nem sempre chego a objetivo esperado, mas faço de tudo para que os meus alunos saiam da escola ou do ensino básico com uma preparação adequada para entrar no ensino secundário.

I - Como você seleciona os temas/conteúdos trabalhados, cotidianamente?

B - Os conteúdos são previamente selecionados pelos órgãos competentes. A nós cabe apenas transmitir aos nossos alunos. O ministério da Educação elabora programas para serem trabalhados durante o ano letivo. Além disso, os livros trabalhados são também indicados pelo Ministério. Tudo isso vem no manual do professor... nós professores cabe ordenar os conteúdos de acordo com a lógica de aprendizagem para trabalhar com os nossos alunos

I - Como você realiza a avaliação?

B - Também a avaliação é previamente ditada. Temos a avaliação formativa ou diagnóstica através das provas, a avaliação contínua e a avaliação sumativa. Na avaliação contínua levamos em conta a participação do aluno na sala de aula, realização de trabalho de casa e a apreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

I - Como você vê/compreende os(as) alunos(as) com os quais trabalha?

B - Eu vejo os meus alunos como parte do meu diálogo. Antes o ensino era muito centrado no professor. A gente chegava na sala de aula e falava até o fim da aula e o aluno só tinha direito de falar quando era permitido pelo professor, mas hoje se exige que o aluno seja livre. Então os considero aptos a dialogarem comigo e com outros colegas. Mesmo sabendo que eles podem aprender apenas com orientação, às vezes, acabo por tomar a frente da situação. Temos uma tendência de querer controlar tudo dentro da sala de aula e isso, muitas vezes, nos levam a não deixar os alunos seguirem sozinhos, não sozinho, mas apenas orientá-los.

I - Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas por você, no cotidiano da escola, na realização do seu trabalho como professor?

B - Depois de 33 anos de sala de aula acho que já aprendi muitas artimanhas do trabalho. Acho que agora não enfrento muitas dificuldades de ordem prática, porque já estou lecionando há muito tempo. A única dificuldade que considero é de ordem técnico ou material. Muitos alunos vêm de famílias totalmente diferentes, uns de família que tem alguma coisa, outros de família mais pobre e isso faz com que muitos não tenham caderno nem livro para trabalhar. Como é que podemos trabalhar com um aluno que não tem material, o básico, para trabalhar!? É muito difícil e, muitas vezes, a escola não pode ajudar, porque se a escola ajudar todo mundo no que precisar os próprios pais vão deixar de participar na vida escolar dos filhos. É uma situação difícil e a gente tem muita pouca coisa a fazer... faço o que posso, mas nem sempre é suficiente

I - Na escola aonde trabalha existe espaço que você frequenta para estudar, discutir e planejar, com os seus colegas, o trabalho em sala de aula?

B - Não.

I - Por que você acha que não existe esse espaço?

B - Existe, sim, um espaço de coordenação onde a gente fala e ordena os programas e conteúdos que cada um de nós trabalha na sala de aula com os nossos respectivos alunos. Nessa coordenação todo mundo pode colocar os seus problemas, descontentamento, mas nada além disso.

I - Você participa de grupo de estudos e/ou pesquisa fora do horário e espaço do trabalho ?

B - Não, falta vontade dos mais jovens, tempo e dedicação. Quando é assim fica difícil você criar qualquer grupo

I - Você costuma registrar o trabalho que realiza com os seus alunos e alunas?

B - Sim.

I - Por quê?

B - É um dossier exigido pelo gestor, mas além disso não registro a minha prática em nenhum outro lugar. Esse registro você tem que apresentar semestralmente e quando o gestor for te visitar na sala de aula você tem que ter o seu registro diário, o que nós chamamos de plano de aula diário. Normalmente você recebe um plano do professor onde tem todos os itens que você deve registrar. É bom porque para quem quiser, no final de cada ano, você tem os elementos necessário para conhecer cada aluno. Eu sei que alguns usam esse dossier para isso, mas nem todos.

Entrevista com o professor alfabetizador Manuel Furtado – Cabo Verde, 2007

I - Primeiramente queria agradecer a aceitação e a presença do Sr. nessa entrevista e gostaria que o sr. Se identificasse respondendo algumas questões. Seu Nome?

M - Meu nome é Emanuel Furtado.

I - Local aonde o senhor nasceu?

M - Eu nasci aqui em Cabo verde e mais precisamente na ilha de Santiago, cidade de Assomada... cresci e ainda moro em Cobão Ribeiro.

I - Qual é a sua formação inicial?

M - A minha formação de base é o Instituto Pedagógico que é uma escola de formação de professores para o ensino básico, mas atualmente estou me licenciando no Instituto Superior de Educação fazendo o curso de gestão escolar.

I - Mas o senhor vai largar a sala de aula?

M - Não especificamente! A minha intenção era continuar, mas eu tenho esse problema [ele é deficiente físico] e a delegação acha melhor eu desenvolver um trabalho mais burocrático.

I - Quanto tempo já de experiência como professor e com qual série você começou?

M - Meu amigo!? Não parece, mas estou lecionando há 10 anos e iniciei sem muita experiência com alunos já alfabetizados, no último ano do ensino básico, ou seja, segundo ano do terceiro ciclo, 6ª série, mas nem pareciam que eram alunos de 6ª porque mal sabiam escrever e ler. No início, sentia muita dificuldade porque dizia: como vou trabalhar os conteúdos programáticos com alunos que vão entrar para o ensino secundário sem saber ler ou escrever como deve ser!? Mas hoje me sinto muito mais preparado. Acho que com o tempo você vai aprendendo as manhas da profissão e tudo fica um pouco mais fácil. Não é que fica fácil, mas você aprende melhor a lidar com situações do tipo.

I - Qual é o seu estado civil e, tens filhos?

M - Por enquanto estou solteiro e filhos ainda não chegaram, só depois do estudo.

I - Em quantas escolas trabalhas?

M - Uma só, o pólo número 1 de Assomada.

I - Agora vamos falar um pouco da sua opção pela profissão professor (...) Por que essa escolha profissional? Foi por falta de opção ou pela paixão mesmo?

M - Desde a escola primária, ou seja, desde o ensino básico sempre brinquei de ser professor com os meus colegas, e hoje, penso, ser um dom ou uma vocação. Já pela minha formação e pela continuidade de formação podemos chegar a conclusão que foi pela vocação mesmo. Já tive oportunidade de deixar de ser professor, mas gosto do que faço e penso que vou continuar na área até a reforma [aposentadoria]. Mesmo saindo da sala de aula não penso em deixar de trabalhar na escola.

I - Você já pensou ou pensa em largar essa profissão?

M - Em todas as profissões você encontra pontos altos e pontos baixos e a minha profissão não é muito diferente das outras profissões. Nunca pensei e espero nunca pensar nisso, porque já estou muito acostumado e é o que eu gosto de fazer (...) eu sei que quando eu me formar eles vão me realocar para um trabalho mais burocrático, mas não gostaria que isso acontecesse. Sou

do quadro do Ministério da Educação e eles têm o poder de decidir sobre o meu trabalho e o meu espaço de trabalho.

I - Você conhece a crítica que se faz aos professores, principalmente do ensino básico, de que esses professores são incompetentes, não sabem ensinar e se você conhece essa crítica, na sua opinião o que se deve a ela?

M - A crítica aos professores sempre existiu e sempre vai existir, mas será que elas são pertinentes?! Todas as pessoas criticam as formas de ensinar dos professores, a aprendizagem dos alunos, mas ninguém sabe das nossas verdadeiras dificuldades. Apesar de estarmos sempre com dificuldades estamos sempre a nos adaptar às circunstâncias das nossas escolas e, por isso penso, sermos capazes de ensinar e com muita competência. Todo mundo acha que ensinar é fácil, mas será isso verdade?! Acho que não... só estando aí para saber das nossas dificuldades, entusiasmo e nossa dedicação.

I - Assim! Para você, o salário que recibes como professor corresponde a sua formação e o seu trabalho prático?

M - Se você pensar bem até um certo ponto justifica. Por quê? Porque se levarmos em conta a situação socioeconômico do país (Cabo Verde, é claro!) podemos ver que o salário dos professores está entre os melhores na função pública, mas se levarmos em conta o nosso trabalho, as dificuldades encontradas no dia-a-dia e da importância do ensinar, o nosso salário está aquém da nossa função, conseqüentemente, com a minha formação. Você se forma e a cada dia aparece mais formação para fazer, mas o salário continua o mesmo. Hoje o Ministério está sofrendo uma grande pressão exatamente por causa disso. As pessoas que fizeram formação em exercício há mais de um ano ainda não foram reclassificados, ou seja, o nosso país não tem muitas condições de aumentar de imediato o salário de todo mundo que fizer formação continuada em exercício. Apesar de ser uma lei e que faz parte da carreira docente temos de pensar nas condições reais do nosso país. Infelizmente é isso aí!!

I - Segundo o seu depoimento anterior você já leciona há 10 anos, não é?! Então me fale, com base na sua experiência nesses 10 anos um pouco do seu papel como professor. Para você o que é ser professor?

M - Hoje se fala muito na liberdade dos alunos, ou seja, temos que deixar os alunos livres no momento de aprendizagem. Dentro dessas exigências, posso chamar assim porque vem de cima (órgãos competentes), o meu papel é de dinamizar ou criar todas as condições necessárias que visam gerar aprendizagem. Diante disso encontramos muitas dificuldades visto que temos alunos de diferentes classes, costumes, meio familiar, deficiência de materiais até didáticos. Temos muitas dificuldades em adaptarmos a esse método até porque sempre fomos preparados no sistema de ensino mais tradicional, onde o professor é o centro e o aluno só ouve e olha. Hoje as coisas são diferentes. Tento sempre fazer o melhor para o aluno apreender e, se necessário, até umas palmadinhas, por que não?!

I - Nessa dialética de ensinoaprendizagem como você seleciona os temas/conteúdos trabalhados, cotidianamente?

M - Não sei se é felizmente ou infelizmente, mas os conteúdos programáticos são previamente estabelecidos com a indicação de livros didáticos e sistema de avaliação. Muitas vezes, me sinto preso a esse sistema, e cadê a inovação, criatividade de cada professor?! Você fica preso e se tentar mudar tem sempre polícia para dizer-te que você está errado. Quem sabe o que está errado ou certo é o professor que lida com seus alunos durante 9 meses e, muitas vezes, por 4 anos. Eles acham que sabem tudo e que devemos agir como eles querem. Infelizmente temos que cumprir... como se diz, é uma questão de ordem!

I - E a avaliação?

M - Também é previamente estabelecida. Sendo pré-determinado temos que fazer alguns testes (prova) e avaliação contínua, ou seja, a participação do aluno na sala de aula, o desenvolvimento e apreensão dos conteúdos....

I - E os seus alunos, como você os compreendem?

M - Eu os vejo como pessoas aptas a apreenderem. Eles são dinâmicos, interessada no processo de ensino e isto prova que eles podem aprender em detrimento da forma ou método. O importante é o professor saber onde pegar e quando pegar. Todos nós temos o nosso tempo de aprendizagem e devemos respeitar esse tempo de cada aluno. Eles podem sim.

I - Muitas vezes você falou de dificuldades encontradas no cotidiano da sua prática profissional. Pode me dizer um pouco dessas dificuldades e, também, das facilidades?

M - Nessa profissão, as dificuldades são muitas, mas o que mais nos prejudicam, tanto os professores como os alunos, centram-se em encontrar os ditos materiais concretizadores de uma aula, principalmente as aulas que necessitam de material para experiências científicas. Temos falta de materiais didáticos, técnicos e midiático (informático). Mas isso não é problema somente das escolas, a nossa sociedade carece disso também. Aqui tentamos fazer algumas coisas, mas quando o aluno chega em casa, poucos têm recursos para praticar ou tentar fazer algo fora da escola.

Quanto às facilidades não vejo muitas, sempre temos problemas atrás de problemas. A única coisa que posso te dizer é que aqui podemos contar com ajuda dos colegas... sempre que precisamos temos com quem contar... somos solidários uns com os outros e isso é muito bom porque na sala você está sozinho com seus alunos e quando acontecem coisas que não aparecem sempre, na hora do recreio falamos com os colegas sobre os nossos problemas e aflições.

I - Na sua escola existe espaço para estudar, discutir e planejar, com outros colegas, o trabalho em sala de aula?

M - Temos sim. Existe um espaço próprio onde nos encontramos, sempre, para discutirmos diversos assuntos.

I - A criação foi iniciativa de vocês professores e quem coordena?

M - Não. É um espaço da escola e é coordenado pelo gestor da escola (gestor é o diretor de pólos indicado pela delegação escolar de cada conselho ou município). Acho que muitos professores não têm muito interesse nessas coisas. Simplesmente estão preocupados com a aula. Saindo da sala todo mundo vai para sua casa. Sentimos, sim, uma grande necessidade de juntarmos, mas, às vezes faltam pessoas. Muitas coisas poderiam ser simples se esse encontro acontecesse. Como se diz, duas cabeças pensam mais do que uma só.

I - Qual é a duração desse encontro?

M - Nos encontramos quinzenalmente e, cada encontro, tem 4 horas de duração.

I - Nesses encontros, o que vocês, professores discutem?

M - Organizamos de forma programada, os conteúdos a serem ministrados pelos professores de pólo, de forma a todos os professores trabalharem os mesmos conteúdos; discutimos as estratégias a serem utilizadas, os possíveis constrangimentos que possam surgir no cotidiano de cada professor e as estratégias para superarem tais dificuldades e, também, discutimos os problemas da escola e das práticas dos colegas. Quanto a leitura de textos estamos pensando. Nesse momento e, até hoje, ainda não nos apoiamos em nenhum texto, mas quem sabe um dia!!! Seria muito interessante mesmo!

I - E fora da escola, você participa de algum grupo de estudo ou discussão?

M - Por enquanto, não.

I - Por que não?

M - Acho que falta motivação em vários professores e muitos acham que o compromisso com os seus alunos se resume apenas à sala de aula. Se aparecer um grupo interessado é claro que participo, porque eu gosto de trocar experiência, alegrias e dificuldades com outros colegas. Você até pode falar com colega no intervalo, mas fora dele fica difícil.

I - Quanto ao seu trabalho diário na sala de aula você costuma registrar?

M - Todos os dias faço o meu plano com os conteúdos a serem administrado diariamente, onde consta o conteúdo, os objetivos, as estratégias a serem utilizadas, a duração de cada conteúdo, os recursos. Pois, tudo isso trata-se de uma obrigação.

I - Como assim obrigação?

M - É exigido pelo gestor, por isso todos os professores devem fazer esse plano diário e isso conta na avaliação docente. É uma forma de avaliar os professores. Você deve ter sempre em mãos o seu plano de aula porque o gestor sempre surpreende nas visitas... eu acho uma tolice, mas...

Entrevista com a professora alfabetizadora Ivandra Cabral –Cabo Verde, 2007

I - Para começar, você podia falar um pouco de você. Me fale o seu nome, aonde você nasceu, qual a sua formação inicial e tempo de trabalho como professor?

V - Bom! Meu nome é Ivandra da Conceição Lopes Cabral, nasci em Assomada e a minha formação inicial é o Instituto Pedagógico. Inicialmente comecei a trabalhar sem nenhuma formação, através do concurso, mas uns anos atrás entrei para o IP para ter um pouco mais de conhecimento da minha profissão. Quanto ao tempo de trabalho já completei 11 anos de muita batalha e satisfação.

I - Você é casada?

V - Não.

I - E filhos, tens?

V - É, tenho dois filhos. Uma menina e um rapaz.

I - Trabalhas em quantas escolas?

V - Eu trabalho em uma escola que é o 33 de pingo chuva. Uma zona com pessoas muito humildes.

I - Como você mesma se referiu já completaste 11 anos de profissão professor. Agora, gostaria de saber um pouco da sua opção. Primeiro gostaria de saber por quê a escolha por essa profissão?

V - Eu sempre admirei os meus professores e as minhas professoras desde de criança, e quando terminei os meus estudos secundário queria entrar numa escola para ensinar, principalmente numa classe de crianças. Eu gosto de lidar com crianças, mas também gosto de ensinar para me sentir realizada como uma profissional e para dar a minha contribuição de responsabilidade para o desenvolvimento dos meus alunos, contribuindo assim para a dignificação do sistema educativo vigente no meu país. Quero ver meus pequenos muito bem amanhã e com orgulho de estudarem e de serem meus alunos. Por ironia do destino a minha mãe é professora, a minha tia é professora e eu segui o mesmo caminho. Acho que nascemos para isso.

I - Já pensou em largar essa profissão alguma vez?

V - Não. Eu gosto do que faço e quero levar adiante até o último... me considero ainda muito jovem e com um futuro profissional muito grande. Quando a minha filha crescer, porque ela ainda está muito nova, quase com dois anos, penso em fazer uma faculdade de Educação para melhor conhecer a minha profissão e ajudar melhor quem vier a ser meu aluno.

I - No nível que você trabalha existe muitas críticas, principalmente, dos professores do ensino secundário. Você concorda com isso?

V - Em certa parte sim. Veja uma coisa! Hoje em dia os alunos saem do ensino básico com sérios problemas de leitura e de escrita, mas de quem é a culpa?! Quando esses alunos chegam ao ensino secundário, onde o professor não tem tempo nem paciência para ensinar a ler e a escrever eles começam a criticar os professores da escola primária. Pode ter, sim, professores com dificuldade de ensinar a ler e a escrever. Por exemplo, quando entrei na escola não tinha nenhuma formação e fui direto para a sala de alunos que não sabiam ler nem escrever... sentia muitas e muitas dificuldades mesmo, mas também, o nosso sistema atual não ajuda muito. Com a passagem obrigatória nos primeiros anos de cada três ciclos iniciais dificulta muito o ensino. Um professor que trabalha no segundo ano, desses três ciclos, sempre sente muita dificuldade,

porque os alunos não ajudam. Nem todos os alunos são assim, mas existe, sim, e a culpa cai em cima dos professores da escola primária.

I - E o seu salário, compensa o seu esforço e a sua formação?

V - Não, acho que não. Quando trabalhava sem formação tinha um salário e agora que acabei o curso no instituto pedagógico o meu salário continua o mesmo. Quer dizer eu tinha, ou tenho que mudar de escalão, o Ministério tem que me re-qualificar, mas isso demora anos luzes. Estamos tentando fazer manifestação, protestos com a ajuda do SIPROF, mas não está adiantando nada. Você já ouviu e viu na televisão e rádio da nossa situação. Está muito difícil... Agente trabalha, trabalha e o nosso salário continua o mesmo, assim não dá!

I - Com 11 anos de experiência você já vivenciou várias situações. Gostaria que você falasse um pouco do seu papel de professora na sala de aula.

V - Eu me vejo uma pessoa que para estar ali nesse espaço que parece simples mas é muito complexo tenho que ter muita, mas muita mesmo, responsabilidade em transmitir conhecimentos, desenvolver capacidade dos meus alunos e, ao mesmo tempo, formar personalidades úteis á sociedade. Nós mesmos somos difíceis e complicados, imagine os nossos alunos. Às vezes, penso que não estou conseguindo, mas a gente sempre consegue alguma coisa. Quando temos amor no que fazemos sempre acabamos por chegar em algum lugar. É ou não é!?

I - No seu trabalho letivo, como você seleciona os conteúdos que você trabalha e, nesse processo, de ensinoaprendizagem, como você avalia os seus alunos?

V - Eu seleciono os temas e os conteúdos no programa e guia do professor, isto é, nos recebemos um programa com todas as matérias a serem dadas numa classe durante um ano, mas esse programa vem já elaborado do Ministério de Educação. Dentro do programa, na nossa coordenação, que acontece quinzenalmente, nós, os professores dos mesmos anos, escolhemos os temas a serem lecionados por todos nós. Depois da coordenação eu faço o meu plano de aula, selecionando os objetivos a serem cumpridos que vai ao encontro com o contexto do aluno.

Quanto a avaliação, também vem no programa e guia do professor. Faço avaliação contínua, baseado no que aluno vai aprendendo a cada dia letivo, formativa que é uma avaliação baseada nas ditas chamadas para ver o que o aluno aprendeu e não apreendeu nos conteúdos trabalhados em sala de aula diariamente e, finalmente, a sumativa que é uma prova (teste) no final de cada trimestre.

I - E os seus alunos, como você os vê? O que você pensa deles?

V - Eu estou com eles todos os dias e tento observar muito a ação e reação de cada um deles. Nesse tempo de trabalho com eles e observando as suas atitudes, comportamentos já verifiquei que cada um deles aprende de forma diferente. Como se diz, cada um aluno é cada um. Uns aprendem rápido matemática e outro português. Uns demoram uma eternidade para aprender e outros nem tanto, ou seja, trabalhamos com pessoas de classes sociais diferentes, com famílias diferentes e temos que saber lidar com isso, se não para que serve os professores!?

I - Durante todo esse tempo trabalhando como professora quais as facilidades e dificuldades que você mais tem encontrado no seu trabalho dia-a-dia?

V - Acho que isso não é segredo... quer dizer! Para mim, a maior dificuldade é a material. Aqui nesses lugares, onde as pessoas são pobres, não temos muitos recursos para usarmos na sala de aula. Sentimos falta, às vezes, até de cadeira para o aluno sentar, giz para usar no quadro... Agora imagine um computador, televisão, vídeo!?! Isso dificulta muito nosso trabalho. Quanto a facilidade só se for da solidariedade dos colegas, porque isso nem dos pais dos alunos

podemos contar. Os colegas, sempre que você chegar para pedir ajuda tem quem ajudar. Isso é muito bom porque você sente que não está sozinho e fica mais segura.

I - Na escola, em Pingo Chuva, existe algum grupo de discussão, estudo e planejamento que vocês professores usam em conjunto?

V - Existe sim. A coordenação que acontece, quinzenalmente, serve para discutirmos os conteúdos a serem lecionados diariamente e, também, discutir vários problemas que acontece com nossos alunos, conosco mesmo e com a comunidade que é muito pobre. Os pais não se preocupam com os filhos na escola e isso é nossa principal tarefa nessas discussões, tentar arrumar maneiras e trazer os pais mais para escola. Se a gente não fizer nada, isso vai piorar cada vez mais. Eles jogam toda responsabilidade sobre nós e isso aumenta as nossas dificuldades, porque além de fazer nosso trabalho, temos que fazer trabalho dos pais. Claro que somos meio pai e meio mãe, mas também temos que ter algum tipo de ajuda.

I - Pelo que você falou é um espaço da escola, mas quem coordena esses encontros?

V - É da escola sim. O gestor do pólo que costuma dirigir o encontro.

I - Você participa de algum outro grupo fora esse de coordenação?

V - Não.

I - Por quê?

V - Acho que por falta de interesse de muitos professores. Veja uma coisa! Aonde eu trabalho os pólos são muito distantes e os professores moram distantes um do outro e isso serve muito de desculpa para não participação, mas eu acho que se tivesse outro incentivo apareceriam pessoas para fechar um grupo, nem se for pequeno.

I - Para terminar gostaria de saber se você costuma registrar o seu trabalho com seus alunos na sala de aula? E, se, sim por que e como?

V - Sim. Eu faço um registro no meu plano de aula diário e num diário, com o objetivo de apresentar ao gestor no fim de cada semestre. É uma exigência de ministério e isso faz parte da avaliação anual que nós passamos, você acha que só nós avaliamos os alunos!? Nós também somos avaliados...rsrs...

Esse diário é pré-elaborado pelo ministério e com vários itens a serem registrados, mas o objetivo é registrar todo o trabalho realizado na sala de aula.

Entrevista com a professora alfabetizadora Deolinda Lopes – Cabo Verde, 2007

I - Bom, para começar a nossa conversa gostaria que a sra. se identificasse, dizendo o seu nome, onde a sra. nasceu, o seu estado civil e quantos filhos tens.

D - Eu sou Deolinda Lopes Cabral, nasci em Assomada, sou solteira e tenho 3 filhos (duas filhas e um filho).

I - Qual é a sua formação inicial? Você começou a lecionar com qual série?

D - Eu comecei a trabalhar sem formação, mas depois de um ano sem formação entrei para a FEPROF que na altura era formação para professores iniciais, e comecei com a segunda classe o que podemos chamar de segunda ano do primeiro ciclo do ensino básico e já completei 27 anos de magistério.

I - Depois disso você fez alguma outra formação?

D - Não! Depois tive filho e o tempo ficou mais curto para fazer qualquer outra coisa.

I - Em quantas escolas você trabalha?

D - Eu trabalho em uma escola que é a número 10 de Fonte Lima.

I - Depois dos 27 anos ensinado a sra. deve ter uma razão muito forte para escolher essa profissão. Podia me dizer porque escolheu essa profissão?

D - Bom! A primeira coisa é que a criança é a minha paixão. Eu gosto de estar com crianças, lidar com elas, brincar com elas e, principalmente, prepará-las para serem homens e mulheres com algum futuro. Se não cuidarmos das nossas crianças quem vai cuidar da nossa sociedade mais tarde!? Não é verdade?!

I - Você disse que já está trabalhando como professora há 27 anos, não é!? Então, nesse tempo todo a sra. já pensou ou pensa em largar essa profissão, alguma vez?

D - Eu!? Nunca. Nem quando era moça, imagine agora que estou quase a me reformar. Eu penso levar a minha carreira até a reforma (aposentadoria). Faço porque gosto e nunca vou pensar em largar. Acho que não tenho razão para isso, pelo menos não encontrei nenhuma até agora. Quem sabe um dia, mas espero que esse dia nunca chegue.

I - O que você pensa das críticas que são feitas aos professores da escola primária; que eles são incompetentes, não sabem ensinar, etc?

D - Sabia que todo mundo gosta de criticar ?!. Quando acontece alguma coisa de boa ninguém fala, mas quando aparece um errinho todo mundo tem algo para falar. Existe, sim, professores que merecem ser criticados, mas nem todos são assim. Existe uma critica muito grande por parte dos professores do ensino secundário, de que os alunos chegam nos níveis mais alto sem saberem ler ou escrever, mas o que podemos fazer se esse sistema de progressão automática não deixa nenhum aluno ser reprovado?! Todo mundo passa de ano mesmo não sabendo o suficiente e o culpado somos nós, é claro!

I - Quanto a seu salário, você esta de acordo?

D - Eu acho que não. Ensinar não é tão fácil como parece. Todo mundo fala, ah! Qualquer uma ensina, mas essas pessoas não sabem o que é na verdade ensinar. Exige sacrifício, superação e, principalmente muita vontade, então para que esse trabalho de ensinar seja mais completo, o

professor deveria ter um salário um pouquinho maior. Até se olharmos para o nosso país dá para aceitar, mas os governantes sobem os seus salários todos os meses e porque o nosso não?!

I - Nesses 27 anos você já viveu várias experiências na profissão e várias formas de lidar com seus alunos. Fale para mim um pouco de seu papel como professora na sala de aula.

D - Eu procuro ser sempre um modelo para meus alunos, em termos de comportamento, linguagem, vestimenta, enfim, várias coisas, porque penso que é a partir de nós professoras e professores que os nossos alunos aprendem tudo. Tento ser calma com eles, paciente na hora de resolver os problemas que todos os professores enfrentam, principalmente, paciente com os que necessitam mais do nosso apoio, por exemplo, os que aprendem mais devagar. Quem gosta do que faz sempre tenta passar uma boa imagem para os seus alunos. Nós somos um espelho para eles e por isso tento ser um melhor espelho possível.

I - Quanto ao conteúdo que você leciona, como seleciona esses conteúdos?

D - Dentro dos conteúdos apresentados pelo MEC a gente ordena os conteúdos junto com o gestor do pólo. Você não tem muita liberdade para fazer as coisas. Normalmente você recebe um manual do professor no início do ano onde tem todos os passos, se posso chamar assim...rs. Depois de tanto tempo lecionando, acho que sei melhor que qualquer um deles o que fazer com meus alunos. Eu acompanho todas as mudanças na sociedade, dos alunos e das famílias. Acho que deveriam dar mais liberdade e confiança para nós.

I - E como faz a avaliação dos seus alunos?

D - Nós recebemos anualmente um manual do professor aonde vem com todas as especificações. Temos que fazer três avaliações que são: avaliação contínua, formativa e sumativa, e tudo isso para ver se os alunos estão cumprindo os objetivos traçados, diário, trimestral e anual.

I - Depois de 27 anos trabalhando como professora, como você compreende ou vê os seus alunos?

D - Eu converso muito com meus alunos e sei cada um deles das suas potencialidades, fraquezas, limites e falta de interesse. Sei que alguns têm grande potencialidade, mas se a gente não apertar não sai nada ou ele acaba desleixando. Muitas vezes, os pais, em casa, não prestam atenção nos filhos quando chegam da escola, até porque ainda os professores são visto como segundo pai. Acho que eles são capazes, só que precisam de empurrão e, muitas vezes, de um pulso forte. Eu tento fazer meu trabalho e assim vou caminhando.

I - Com certeza que nesse tempo de professora a sra já enfrentou várias dificuldades e também facilidades. Gostaria que a sra. me apontasse algumas dessas facilidades e dificuldades encontradas nesse tempo.

D - Isso é verdade! Uma das maiores facilidades que tenho encontrado durante esse tempo, e olha que não é pouca coisa, é a simpatia e solidariedade dos companheiros. Eles são simpáticos, alegres e, principalmente, companheiros. Por eu ser uma pessoa desinibida, expositiva e simpática facilita a aproximação. Quanto às dificuldades são muitas, mas das maiores é a falta de material. Aqui nessas zonas de periferia temos falta até de carteira e cadeira, o pátio não tem muitas condições para os alunos brincarem no recreio, não temos computador, credo! Isso nem se fala, acho que os meus alunos nunca viram um computador. Também uma dificuldade que muito vejo aqui é a passividade dos alunos. Eles não participam em nada, principalmente nas atividades fora da escola ou fora do horário escolar, mas isso tem a ver muito com os pais e condições de cada família. Tento, tento, mas é muito difícil.

I - Na sua escola existe algum espaço aonde vocês discutem, planejam as suas atividades escolares em conjunto?

D - Não. Não existe não. Normalmente as reuniões acontecem na cidade, na escola pólo 1 de Assomada. Mas esses encontros servem para planejarmos os conteúdos e discutir algumas coisinhas como dificuldade dos alunos e da família.

I - E fora da escola e do horário escolar você participa de algum grupo?

D - Também não. Primeiro eu trabalho longe de casa e os meus colegas também. O encontro é muito difícil.

I - Quanto ao seu trabalho diário você costuma registrar?

D - Sim. Além de registrar no plano diário, eu gosto de saber tudo sobre meu aluno. Também um registro bem feito sempre é elogiado pelo gestor o que te dá uma boa avaliação no fim do ano letivo. O registro que faço dos meus alunos me possibilita todos os anos falar com os pais de cada criança dizendo as possibilidades de cada uma, as suas potencialidades e os cuidados que eles devem ter com cada criança.

Entrevista com o professor alfabetizador Carlos Ribeiro – Cabo Verde, 2007

I - Para começar a nossa entrevista, você podia se apresentar dizendo o seu nome, onde você nasceu, qual é a sua formação inicial, quanto tempo você já tem de experiência como professor, qual série você começou a lecionar, o seu estado civil, quantos filhos e em quantas escolas trabalhas?

C - Bom, o meu nome é Carlos Alberto Ribeiro Vaz, mas me chamam de Calú, nasci em Santa Catarina, Assomada, ilha de Santiago, obviamente Cabo verde e a minha formação inicial foi o Instituto Pedagógico mais conhecido por IP, em Assomada. Completei este ano 14 anos lecionando. Comecei com a primeira classe do antigo sistema e no atual sistema corresponde ao primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Sou solteiro, pai de duas filhas e trabalho em uma escola em Nhagar, região periférica do centro da cidade de Assomada. Uma coisa! Quando comecei a trabalhar como professor não tinha formação para estar aí, mas você sabe como são as coisas... a vida é assim! Na época aceitavam as pessoas como professor sem nenhuma formação, até porque o país não tinha capacidade ou estrutura de formar todos os professores. Existia um IP, mas na cidade da Praia. Quem quisesse fazer formação tinha que deslocar para outra cidade para poder formação. Eu só vim a formar quando abriu o IP em Assomada, assim ficou mais perto. Além disso o Ministério colocava os principiantes sempre nas zonas rurais, mais distante, onde os que tinham formação e mais experiência recusam trabalhar.

I - Falando um pouco da sua opção pela profissão professor, gostaria de saber por que escolheu esta profissão e se já pensou deixar essa profissão alguma vez?

C - Eu penso que o que está por de trás da minha escolha por esta profissão é o meu gosto de conviver com crianças e adolescentes e, naturalmente, porque gosto de ensinar e contribuir para o desenvolvimento do meu país. Além disso, tive um estímulo muito grande por parte da minha professora dos meus primeiros anos de escolaridade que me incentivava a estudar para ter um bom futuro e fazer o que eu gosto. Ela foi importante na minha escolha profissional porque a forma que ela me ensinava me cativou bastante. Quanto a deixar esta profissão, hummm!!! Antigamente não tinha pensado nesta possibilidade, de deixar de ser professor, mas hoje com o desenrolar dos problemas com que enfrentamos, o meu grande objetivo é um dia sair e ingressar num outro ramo profissional.

I - Mas, que tipo de problemas vocês professores estão enfrentando?

C - Olha uma coisa! Sempre somos incentivados a fazermos formação em exercício ou formação contínua e com isso temos promoção ou re-qualificação. Você passa de um escalão a outro escalão e com respectivo aumento salarial, mas isso não vem acontecendo. Mais de um ano que eu e outros professores estamos a espera de re-qualificação e até hoje nada... assim não dá!! Essa situação é insustentável. O Ministério de Educação não quer protesto e não cumprem os seus deveres. Eles ameaçam com desconto de salário no caso da greve, mas isso não importa. Eles tentam intimidar os professores com ameaça, mas nós estamos lutando pelo que é nosso. Já fazemos a nossa parte e a deles, onde esta?!. Os políticos sobem os seus salários semestralmente, mas quando o assunto é outra categoria, a primeira coisa é que não tem dinheiro e que o país está numa fase ruim... sempre a mesma história!

I - Não sei se você já ouviu, mas existe uma crítica de que os professores que lecionam nas séries iniciais são incompetentes, preguiçosos e não sabem ensinar. O que você acha disso?

C - Para mim, essas críticas não tem fundamento, porque se o Ministério da Educação é responsável e tutela este nível de ensino ou qualquer outro e sabendo dessas críticas porque

eles não cumprem com os seus deveres?! Eu acho que estamos muito bem preparados para ensinarmos neste nível de ensino. Temos dado conta do recado à nível da educação cívica, moral e instrucional dos nossos alunos. Em todas as profissões existem problemas e a nossa não foge a regra. Crítica? Quem deve ser criticado são os políticos que não cumprem com as suas obrigações. Podem criticar, mas o nosso trabalho está sendo feito todos os dias, sem falta. Quem acha que faz esse trabalho melhor do que nós que estamos aqui, a porta está aberta, é só entrar e trabalhar.

I - Quanto ao salário, você acha que está de acordo com a sua formação e o que você faz com os seus alunos?

C - Para mim, o salário está muito aquém da formação e, principalmente, da ação. Nessa profissão o esforço é muito grande e, ao mesmo tempo, muito delicado e exigente. O tempo escolar não se resume apenas à sala de aula, mas fora dela também. Com o salário que recebemos, às vezes, não chega para dedicarmos todo tempo a nossa profissão. Até podemos pensar, o nosso país é pobre, mas porque que os políticos recebem bem? Com certeza que é um dos melhores salários da função pública, mas o governo tem que nos respeitar. Trabalho feito tem que ser pago dignamente.

I - Você disse que já leciona há 14 anos, e com certeza já acumulaste várias experiências e já tem a sua opinião formada acerca dos seus alunos. Gostaria que você falasse um pouco sobre o seu papel de professor na sala de aula com os seus alunos.

C - O meu papel na sala de aula, primeiramente, é de um pai, porque me sinto responsável por eles durante muito tempo da vida deles. Acho que nós, os professores, somos a primeira coisa que as crianças imitam. Tem, sim, os pais, mas pensando em mim quando estudava, sempre imitava a minha professora, porque a forma que ela nos tratava e ela fazia parecia uma coisa muito bonita. Depois dessa responsabilidade que acho que tenho de um pai sou responsável para instruí-los, educá-los, consciencializá-los e prepará-los para poderem enfrentar a vida futuramente. Eu protejo as minhas crianças e, ao mesmo tempo, tento mostrar o sentido da responsabilidade e, principalmente, a importância do estudo para a vida futura. Eu adoro eles! Eles passam durante 4 anos ou até mais com a gente. Se nós não os respeitamos, não dedicamos a eles, o que eles vão ser amanhã? Acho que o que mostramos e ensinamos para eles, hoje, é o que vai fazer eles amanhã. Nós dependemos deles para trabalhar, mas eles dependem de nós para serem homens e mulheres de amanhã.

I - Quando você leciona como você seleciona os conteúdos ou temas trabalhados na sala de aula?

C - Os temas são previamente apresentados pela Delegação escolar, mas vêm do Ministério da Educação com a indicação de livros didáticos e conteúdos apresentados a cada nível. Mas, para a minha execução cotidiana trabalho os conteúdos na base de uma boa preparação das aulas, execução de um plano diário, pesquisas em relação a conteúdos, mas sem muita liberdade para escolha... mas...você trabalha com alunos de todas as classes sociais e nem sempre o que é bom para um pode ser para outro. Infelizmente não temos muita escolha. Tentamos fazer o que podemos, mas temos que seguir regras e ordens, de qualquer forma estamos ligado a órgãos superiores.

I - E a avaliação dos seus alunos, como você procede?

C - A avaliação dos meus alunos ou da minha turma é feita antes de introduzir uma nova matéria e presto muita atenção no que as crianças têm ou já aprenderam e o que poderão apreender ou alcançar durante o acompanhamento das aulas, quer individual ou em grupo. Este processo faz parte da avaliação contínua e, além disso ainda aplico a avaliação formativa e sumativa apoiado nas matérias concretizadores. Deixo aqui bem claro que essas avaliações

fazem parte das exigências do Ministério da Educação e controlado pelos gestores de cada pólo ou escola. Eu acho que a prova aterroriza qualquer pessoa, imagine uma criança! Mas temos que fazer independentemente se gostamos ou não.

I - E os seus alunos, como você os vê?

C - Como assim?

I - O que você pensa dos seus alunos?

I - Eu penso que todos os alunos têm alguma dificuldade, e quem de nós não tem!?!... alguns aprendem com menos tempo e outros aprendem com mais rapidez, alguns têm problemas de disciplina e outros são quietos demais, ou seja, todos têm problemas e eu me sinto na responsabilidade de tentar ajudar a resolver esses problemas de várias ordens. O que nem sempre é possível, não é verdade?! Para ajudar os meus alunos não os trato com superioridade. O meu relacionamento com eles é de muito amor, amizade, paz, tranquilidade, respeito mútuo e alegria, porque penso que só com isso podemos ajudar uns aos outros. Eles podem ultrapassar as dificuldades e nós estamos aqui para isso. Somos uma equipe e temos que jogar junto.

I - Várias vezes na nossa conversa você já mencionaste dificuldades, mas agora gostaria que você apontasse algumas facilidades e dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano de sala de aula.

C - Uma das maiores facilidades que tenho encontrado durante todo esse tempo de magistério tem a ver com relações interpessoais que tenho encontrado nas escolas. Sempre encontrei bom relacionamento entre professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos, professores/empregados, empregados/alunos, gestores/professores, gestores/alunos. E olha que já trabalhei nas escolas de pólos diferentes. Já trabalhei no pólo um de Assomada e agora estou mais perto de casa. Tudo isso, esse bom relacionamento, contribui para um bom funcionamento da escola e quando tudo funciona bem assim podemos chegar num ou no outro para pedirmos ajudas de qualquer natureza, e isso é muito bom! Nada melhor que trabalhar em paz e com alegria. Todos nós somos colaborativos e solidários e isso é muito bom. Dificuldades, são tantas...mas, para mim, uma das principais dificuldades é a econômica, tanto das escolas como dos pais dos alunos. Às vezes, pedimos materiais para a escola ou para os pais, mas não temos como conseguir, e trabalhar sem material é muito chato. Muitas coisas que poderíamos fazer não fazemos, e os nossos alunos ficam sem aprender muitas coisas por causa disso. Não podemos exigir dos pais porque sabemos que eles não têm e, muitas vezes, procuramos por outras vias, mas sempre é muito difícil. Então, o que fazer?! Muitas vezes ficamos de mãos atadas, infelizmente!

I - Na escola onde você trabalha existe espaço para estudar, discutir e planejar, coletivamente, o trabalho em sala de aula?

C - Na minha escola existe, sim.

I - Foi iniciativa de vocês professores ou é um espaço da escola, criado pela escola?

C - Não. Não é nossa iniciativa, é um espaço institucionalizado coordenado pelo gestor e com ajuda de uma representante da escola. Na verdade é um espaço da coordenação onde os professores se encontram para coordenarem seus trabalhos diários.

I - Quando é que acontece o encontro e quanto tempo demora cada encontro?

C - O encontro acontece, quinzenalmente, aos sábados, e tem uma duração de 3 horas ou 4 horas nos dias especiais.

I - O que vocês discutem e lêem nesses encontros?

C - Nesses encontros discutimos os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, os problemas da escola e de cada professor com os seus alunos, os problemas dos alunos e da comunidade. Lemos os nossos livros escolares (didáticos) e outros documentos que servem para enriquecer e ajudar a resolver os problemas encontrados nos nossos cotidianos. Nem sempre orientamos com os textos, mas sempre que é possível a gente apóia nos textos em um encontro simples, mas acho que é muito proveitoso.

I - Você participa de algum outro grupo de estudo fora da escola? Se sim, onde e com quem?

C - Normalmente participo nos grupos de outros professores que trabalham em pólos diferentes do meu. Professores de outras escolas. Não é uma coisa rotinamente, mas sempre que der eu vou lá. Nós trocamos experiências, falamos das nossas dificuldades e tentamos pensar junto a melhor forma de resolver tais dificuldades. Somos professores que trabalham com alunos diferentes e de classes sociais diferentes, mas todos nós, pelo que tenho visto nos encontros, sofremos do mesmo mal. Isso mostra que todos temos problemas e que quando juntamos sempre podem surgir mais idéias novas e mais soluções para nossos problemas.

I - Quanto ao seu trabalho diário, você costuma registrar?

C - Sim. Geralmente os trabalhos realizados na sala de aula com os meus alunos são registrados num registro de avaliação das aprendizagens com a finalidade de avaliar até que ponto os conteúdos lecionados estão aproveitados pelos alunos e averiguar o nível de aprendizagem da turma. Também, registro no diário como plano de aula, apesar de ser exigência é importante para você se situar no seu trabalho.

Entrevista com a Professora alfabetizadora Margarida – Brasil, 2007

I - Para começar a nossa conversa você poderia se apresentar?

M - Meu nome é Margarida dos Santos, eu nasci em Pernambuco, numa cidade chamada Petrolândia, não sei se você já ouviu falar, fica no nordeste no Brasil, uma pequena cidade no estado de Pernambuco.

Quanto ao tempo de magistério, eu leciono desde 11 anos de idade, né! É um tipo de trabalho que a

gente faz dando aula particular para crianças na minha própria casa. Aos 18 anos ingresso no magistério, então, me formo e começo a trabalhar. Já to há quase 25 anos no magistério tendo começado criança com aquelas atividades que não são reconhecidas como ocorre agora. Assim como eu, tem várias meninas, moças que lecionam, que não tem formação, mas que dão aula de explicação e são chamadas de explicadoras, e assim tô no magistério em torno de 23 a 25 anos. Magistério na rede pública, rede estadual de ensino no Rio de Janeiro.

Comecei na rede particular com educação infantil. Quando entrei na rede pública no Rio de Janeiro comecei no ensino fundamental e continuei com o ensino fundamental até hoje. Trabalhei muito na educação infantil. E na rede pública, como alfabetizadora trabalhei nas series finais 4ª serie, mas, em geral, nos anos iniciais do ensino fundamental. Por aí... Experiência no ensino fundamental. Quando comecei com 18 anos já tinha formação, curso normal do ensino médio da rede estadual, normal médio no Heitor Lira. Basicamente a minha experiência está nos anos iniciais, como falei para você. Há 10 anos eu venho me envolvendo com formação de professores, são dez anos buscando diálogo com professores do ensino fundamental das séries iniciais e com espaços de formação de professores, tanto aqui no Instituto de Educação quando era escola de formação de professores à nível médio, quanto em outros espaços nas universidades, tento buscar esse diálogo. De uns 6 a 7 anos comecei a dar aulas na universidade na formação de professores, com professores que vão trabalhar nas séries iniciais, na parte prática de ensino nos séries iniciais, tenho que falar de antes porque, há 3 anos, não só comecei a trabalhar com professores das séries iniciais, mas também com professores nas licenciaturas, da química, física, matemática, formando na universidade professores que atuariam no ensino médio, na 7ª e 8ª séries. Então, assim, me dedicando um pouco mais a formação de professores.

Então, minha experiência começa na educação infantil, vem para as séries iniciais, me mantenho sempre nas séries iniciais, mas começando a me dedicar, também, a formação de professores de séries iniciais. Mais tarde trabalho com formação de professores na licenciatura. Uma experiência muito rica, difícil, mas muito rica, nas universidades públicas do Rio de Janeiro.

I - Isso te ajudou a pensar mais a sua prática?

M - Ajuda. Ajuda sim, porque números de críticas que a gente recebe, né?! Dessas pessoas que trabalham no final do ensino fundamental e no ensino médio são muito grandes e uma culpabilização sempre dos anos iniciais, né?! E esses espaços são para problematizar junto a essas pessoas de que a responsabilidade não é só das séries iniciais, a responsabilidade é de todos nós, né?!

M - Eu sou separada com uma filha de 27 anos de idade.

I - Em quantas escolas você trabalha?

M - Atualmente eu trabalho aqui. Geralmente trabalho na escola de ensino básico e universidade. Esses são os meus dois espaços.

I - Sobre o seu trabalho, por que você escolheu essa profissão?

M - Eu sempre me interessei... Tenho uma história engraçada, eu não tinha uma clareza dessa coisa de escolha profissional, comecei a ter isso uns 15 anos mais ou menos. Essa clareza de refletir sobre o passado e as escolhas.

Eu comecei a trabalhar com crianças aos 11 anos, como falei, só que eu trabalhava porque precisa de dinheiro para comprar as minhas coisas, como todas as moças, mas desde essa idade eu tinha uma clareza assim, eu achava, porque sou de classe popular, uma professora de classe popular, né?!, E sempre entendi que nós tínhamos que estudar, a pessoa de classe popular tinha que estudar, mas ao mesmo tempo tinha que ter uma possibilidade de emprego, uma profissão.

Eu vim em busca de uma profissionalização e o curso que mais eu tinha afinidade à nível de profissionalização que chegou até mim das formações, foi a formação de professores. Eu já tinha uma experiência com crianças, de trabalho com crianças. Desde criança sempre gostei das coisas que apreendo e dividir com os outros, compartilhar, aprender para compartilhar. Aos 10 anos eu tinha uma vizinha que queria fazer curso de enfermagem, mas ela tinha algumas dificuldades para fazer a prova, então o que eu sabia eu orientei para fazer a prova dela, então aquilo ali foi me trazendo gosto. Outras pessoas me procuravam, pediam ajuda em outras matérias e outras áreas então eu ia ajudando e quando chegou a hora de escolher aos 15 anos, escolher qual curso do ensino médio fazer, na época não chamava ensino médio mas, segundo grau, eu optei. Eu poderia escolher turismo, administração, mas eu não queria nada disso, eu sempre procurei relação com as pessoas e, também, tinha uma história que as pessoas contavam para mim meio difusa. Quando eu era pequena lá no nordeste, a minha avó Onorina, ela me levava para assistir as bandas, e eu gostava de assistir as bandas, as escolas, as pessoas batendo palmas, aquele espetáculo, né! Certa vez, uma certa pessoa se aproximou dela, pegou assim na minha mão esticou os meus dedos e falou assim: “essa menina vai ser professora!”, falou para ela. E, assim, saiu e eu fui criada pela minha avó e esse papo ficou assim no meu inconsciente, né, e eu fui acreditando nessa profecia e a vida foi me mostrando e assim fui entrando.

Sempre muito crítica, criei muitos problemas nas escolas particulares que eu passei e que eu não concordava com metodologia, com a metodologia de ensino nas escolas. Eu nunca parei de estudar, estudo desde os 5 anos de idade, até hoje. Nunca abandonei banco de escola, gosto de estudar. Sempre eu ia para escola particular para trabalhar com educação infantil, mas eu estava estudando, fazendo curso de especialização e aí, ia aprendendo coisas que não sabia e que não batiam com que era defendido nas escolas. Eu sempre fui muito questionadora nas questões metodológicas do ensino e por isso arrumei muitos problemas ao longo da minha trajetória e por discordar muito eu tinha que sustentar teoricamente os minha defesas, por isso voltava aos espaços de formação para fazer defesa teórica. Então o meu cotidiano dentro do magistério foi sempre cheio de embates, né?! Sempre fui na contramão de uma ordem estabelecida, de um costume, de uma tradição de escola, né?! Trabalhei no centro em nova Iguaçu na Baixada Fluminense durante 7 anos e foi uma das experiências mais ricas da minha trajetória. Fiquei 7 anos dentro do Estado.

I - Já pensou ou pensa em largar o magistério alguma vez?

M - Nunca pensei em largar. De um tempo para cá penso em ter outro trabalho, porque eu acho que é fundamental para nós professoras dos anos iniciais termos uma relação com o ensino de formação de professores. Um outro trabalho, mas sem me desligar do magistério. Sempre no magistério, mas buscando essa parceria entre séries iniciais e os espaços de formação, né?! Tanto para poder ver o que aquele curso vai falando e vai colocando, como para mexer nesses espaços de formação. Um espaço que eu entendo que o professor que está lecionando no campo de formação dos professores, se ele não tiver uma vivência da prática, para mim fica um pouco partido, né, então eu acho que é importante os professores que trabalham na formação

tenham um pé na prática. Estando na formação, não fica falando de uma escola que não existe, também tem isso, tratar com alunos de uma escola que não existe, né, porque você está formando mal esses professores de futuro.

Eu penso em me tornar uma professora concursada da universidade, né?! Ser professora substituta é muito volátil. Uma hora você está, outra não. Quando você está se acostumando, pesquisar, aprendendo coisas e investigando o modo de fazer tem que abandonar. Eu não gosto muito dessa idéia de coisa volátil, porque você não cria raízes nos espaços e para criar raízes tem que ter tempo.

I - O que você pensa sobre a crítica de que os professores do ensino fundamental são preguiçosos, incompetentes, etc?

M - É, o que eu penso dessa crítica? É difícil falar disso porque eu não conheço prática de outras professoras à fundo. A gente sabe da prática das pessoas no acontecido. Sou professora de um projeto aqui no ISERJ, né?! Agora que estou começando a entrar nas salas, acompanhar as meninas nas salas, troco um pouco com a professora de turma envolvendo alguns assuntos. Assim, eu não acho que os professores são incompetentes, mas a forma como algumas políticas públicas das secretarias do governo federal, alguns programas de ensino chegam às escolas, a forma que eles chegam e como são impostas nas escolas tratam os professores como incompetentes. Existem ações que vão mostrando, como entendo, que vão querer dizer que professores são incompetentes.

Eu não acho que os professores são incompetentes porque ao chamá-los de incompetentes nós não estaríamos aqui ainda. Eu acho, agora, nós somos pessoas que desconhecemos o que é ser criança, o que é a diferença entre conhecimento e informação. Nós somos pessoas que não temos, muitas vezes, esclarecimento acerca de algumas coisas da vida na escola e o processo de ensinar e aprender. Nós temos desconhecimentos, mas temos também muitos saberes.

O problema, para mim, é quando a gente acha que agente já sabe tudo. Como é exigido que tenhamos saberes, hoje, a gente não consegue, muitas das vezes, reconhecer nossos espaços de não saber, os espaços de desconhecimentos. Então, quando não somos capazes de olhar para nossa prática, nosso saber, nosso cotidiano e ver, também, aquelas coisas que a gente não sabe, fica muito difícil. Os saberes exigidos são uma coisa que vem da formação, é exigido de nós saberes. Todo mundo diz que nós somos profissionais de saberes. Então se alguém diz...

É uma cultura de tudo ou nada, não entendem essa complexidade do próprio ser humano, não entendem porque isso é do próprio ser humano, né?! Então os próprios políticos e as pessoas que nomeiam professores como incompetentes, que pensam a educação a nível macro, eles também não problematizam o sentido da complexidade. Todos nós, até eles mesmos, somos pessoas que sabem e desconhecem coisas, então, entender que todos nós somos constituídos por saberes e não saberes e ainda... Não é só para criança e para nós... A gente pensa em incorporar essa discussão sobre o professor e saber do professor que é a mesma discussão que a gente tem com ou sobre as crianças. A gente diz que criança sabe, não sabe e ainda não sabe. É preciso trazer essa discussão para nós também. Nós somos pessoas que sabem coisas, desconhecem outras tantas, logo é preciso procurar saber o que ainda não se sabe, porque não é preciso que professor esteja constantemente aprendendo? Vai ver Paulo Freire dizendo isso, Regina Garcia dizendo isso, né?! A prática nos coloca... A gente tem que caminhar para saber mais coisa, descobrir mais coisas.

As pessoas que implementam as políticas partem de um princípio antagonico. Ou você sabe, ou você é muito competente ou é incompetente. As pessoas que são competentes eles fazem que nem fizeram com a Maria das Graças, aquela que estava no FALE. A mulher estava dentro da sala fazendo seu trabalho. Porque ela trabalha bem, eles pegam a mulher e levam lá para Secretaria, aí engessa a mulher e, ela gosta... Em nenhum momento no encontro ouvi aquela mulher falando no FALE dos seus não saberes, do que não sabia. Então Ido! Isso é muito sério. A própria política, ela nos coloca..., É como se ela quisesse nos colocar nos devidos lugares. Aí

eu vou dizer assim: eu descordo disso porque é preciso problematizar. Problema é que pessoas não problematizam.

Incompetentes? É claro que têm incompetentes. É para isso que a gente está aí. Às vezes, não temos capacidade de nos vermos como pessoas que ainda não sabem e o mais triste é quando a gente começa ver que a gente não sabe mesmo e não ousar dar passo além. Porque têm aqueles que incorporam a competência e aqueles que incorporam incompetência e tem aqueles que sentem competentes, mas que não revelam e, isso é pior. E aquele que se acha o dono da cocada, que se acha que sabe tudo e muito não aprende... Aquele que acha que não sabe, que não tem condições quando se percebe incompetente. Isso fácil se aprende. Muito mais difícil é aquele que esconde, sente incompetente, sabe que não sabe muitas coisas e que omite, se esconde, fica escapulindo. Ele não busca a troca, mas isso acontece... Quase que a maior parte de nós, pelo menos nas escolas, nos espaços de formação onde tenho ido, GEFEL, FALÉ, FALÉ OUTRA ESCOLA em Campinas... FALA OUTRA ESCOLA em Campinas é um espaço de inserção do professor dos anos iniciais. É espaços onde a gente conversa com outras professoras da UFF... Estou falando de muitos espaços de saber. São espaços em que pessoas estão indo porque já conscientizaram que elas não estão só no lugar da potência, sabem que tem um buraco aí e, estão correndo atrás dos saberes. Tem aqueles que já estão encontrando e muita gente está procurando, né?!

Sempre tem gente criticando, porque dinâmica na sala de aula não é mole não. Agora, tem pessoas que ainda não descobriram o que é ser professor. Tem professores que não sabem que estão lidando com gente. Ser professor significa ter compromisso com humano, tem que saber que eu formo hoje e daqui a pouco o formado estará interferindo na sociedade... O que eu formo agora, o que ajudo a formar vai estar interferindo daqui a pouco. Saiu daqui, da escola, no portão da rua para fora estará interferindo. Independente do que eu faço na sala de aula com as minhas crianças, o que digo para elas, o modo que lido com elas, o modo que as trato estou interferindo na hora. Antigamente era no futuro, mas agora é no já. O que a gente está fazendo de besteira ou de coisas legais, é agora, entendeu?!

Alguns professores vêm aqui, no final do mês recebem seus salários e vão embora. Elas ainda não entenderam o que é agora. Cada vez mais vão passar a entender que o que a gente faz agora na sala de aula repercute agora, talvez a coisa mude, não é?! Então, eu acho que a gente não sabe ensinar, alguns não sabem ensinar.

O título da minha dissertação de mestrado se chama, Aprendendo a ensinar: alunos marcados pelo fracasso escolar. Existe um grupo de alunos que agente não sabe ensinar e a gente tem que correr atrás para aprender e com toda humildade. Existe uma palavra chave para mim que é humildade. Tem que aprender.

I - Então tem que reconhecer o que sabe e o que não sabe e ir à procura?

M - Reconhecer uma potência, saberes e esses saberes diante do desafio no cotidiano. Entender que existe desconhecimento. Por exemplo, no trabalho de ajudar crianças a apropriarem da linguagem escrita tem uma carga de desconhecimentos. Desconhecimento que a gente tem que correr atrás porque tem muitos conhecimentos nos livros didáticos produzidos pela academia que a gente não está se apropriando porque nós não sabemos que não sabemos, entendeu?! Isso é muito grave. E aí quem é que vai dizer que a gente não sabe? Humm!! E quando outro vem dizendo, alguém que acha que sabe vem dizendo que a gente não sabe vem arrebetando com tudo, dizendo que agente é incompetente, mas não pode dizer que a gente é incompetente, tem que lembrar das competências que já existe. Sabe aquele queijo que tem um monte de buracos?! Ali tem um queijo, queijo está posto e é muito gostoso, mas quando você começa a partir o queijo ele está cheio de buracos, então nesses buracos que há possibilidades de a gente continuar a aprender, mas quem vai tocar nos nossos buracos têm que chamar atenção para a importância do queijo. É um queijo bom, mas pode ser melhor, entendeu?! Chegar e dizer que você é incompetente fechar a porta e acabou. Você não respeita o que ela falou nem ela

respeita mais você, ela está desrespeitando mesmo!! Entendeu?! Então tem que ser pessoas que tocam nos nossos vazios, mas que considera o que já tem de constituído. E essa pessoa está difícil de achar, porque a nossa lógica é bom professor, é mau professor, é bom aluno é mau aluno, o antagonismo. Não é mais isso ou aquilo, mas tem que fazer diálogo entre isso e aquilo, né?! Então não é verdade que agente não sabe ensinar.

A gente tem que entender porque a gente trabalha, mas a galera que não consegue se apropriar, a culpa é dela? Tem alguma coisa aí... Tem que ver o que tenho que fazer até mobilizar aquela criança para que ela consiga aprender. Agente tem que saber a abordagem. Eu acho que a questão é mais uma abordagem. Como é que abordo o outro? Aí vou pegar Maturana, tenho que ver o outro como legítimo outro, eu tenho que ver... Eu já vivi mas... Como é que eu gosto de criança, às vezes é difícil falar, mas é preciso dizer. É coisa de exercício, de uma boa vontade, de uma humildade, de respeitar crianças, de considerar a criança como uma pessoa no mundo. Ela não está fora do mundo não. Mudou? Mudou. Já era! Já interfere... Então o modo como eu falo, como abordo não interfere? O que é para já interfere, repercute agora. Claro que o que construiu agora repercute lá, mas temos que ter uma educação para já, agora, não é só para amanhã. Muitas estão morrendo que nem mosca, a vida delas é agora porque se eu esperar o futuro, talvez o futuro não chegue. O que eu posso fazer?

I - Para você o salário que recibes corresponde a sua ação e formação?

M - Não. Gostaria de receber mais. Mas, o problema não é isso. Eu fui conversar com um grupo de professores no Município que paga o melhor salário do estado do Rio, Ido! Uma desgraça. O que aquelas pessoas estão fazendo... Elas estão fazendo dobras. Melhor salário do estado, heim!! Uma trabalha em 3 escolas e aquela pessoas que trabalham assim, umas pessoas que não merecem estar na escola..

Então não é o salário.

Na alfabetização, com aquelas crianças, a gente tem que saber ensinar. Não é só o salário que vai garantir. Ele ajuda muito. Se eu tivesse um bom salário agora estaria inscrito em um seminário na UERJ, eu iria para ANPED, para fórum. Recebi a carta em casa, mas não pude pagar. Claro que o bom salário ajuda, mas não é ele que vai resolver. Tem algo que tem que caminhar junto com um bom salário.

Temos que ter consciência, mas não uma consciência que a gente constrói em um curso rapidinho de treinamento de professores. Tem que ser uma coisa mais sistemática, mas orgânica que para mim tem que ser constituído muito no chão da escola, no interior da escola. Constitui aí. Nos grupos de interesses para estudar, conversar, criticar, pela causa. Educação é uma causa. Hoje em dia tem uma mentalidade muito forte, que virou emprego. Todo mundo precisa de emprego, de dinheiro, mas não é esse emprego. Dentro desse emprego tem uma causa pela qual agente tem que lutar. Se tomarmos como emprego esqueceremos da causa. Lutar por esta causa significa, talvez, abrir mão de outras coisas, como tempo, dedicação. Outras pessoas não fazem planejamento, não pensam nas atividades que poderão realizar com crianças, não pensam nas crianças, não pensam nas necessidades das crianças.

Para mim a questão não é só salarial, é mais profundo. Claro que salário ajuda, eu adoraria...rs ter um salário que pudesse investir mais, que pudesse investir em coisas para cá. No ano passado fui descontada mais de 600 reais do meu salário. De lá para cá nunca mais pôde comprar coisas para cá. Eu comprava mesmo as coisas. Um bom salário me ajudava no meu trabalho, conquistar as coisas para o meu trabalho.

I - Fala um pouco do seu papel como professora na sala de aula com seus alunos.

M - A primeira coisa, eu não me importo que me chamem de tia, professora, ou Margaridinha. Podem me chamar como quiserem. Para mim não é isso que vai fazer diferença.

Eu ouvi uma coisa muita engraçada no FALE, do cara que foi falar de ser tio. Tem um texto muito lindo sobre isso da Maria Eliza da UFF. Na nossa cultura tia é uma pessoa muito

respeitada. Nos morros são as pessoas que meninos respeitam, as que cuidam, brincam, dão conselhos, são as tias. Não vejo problema nisso.

A relação tem que ser de respeito. Tento buscar um pouco a relação de abertura para que eu possa falar e eles também. Não sei se consigo isso, mas é o que eu tento fazer. Faço e tento.

Quero e exijo que eles sejam responsáveis, que se constituem pessoas responsáveis, né?! Responsáveis pelo processo, também, de aprendizagem, porque esse processo de aprendizagem, também, não é via de mão única, não é só daqui para lá, tem de lá pra cá também.

Tento direcionar um pouco a minha prática no sentido de atender as necessidades e os saberes e desejos das crianças. Procuo trabalhar nessa perspectiva e, também, criar uma cultura de colaboração. Menos competição e mais colaboração, né?! Então, são cuidados que tenho. Procuo instituir nos espaços onde estou, que uma relação melhor entre professor/aluno é possível. Desde aquela relação antagônica, de poder autoritário, um poder mais dialógico, ou seja, você tem poder e eu tenho também, mas até onde vai o meu e o seu? Guardar as devidas proporções. Tento construir uma relação mais dialógica, um movimento meio dialógico, no sentido de eles proporem e de eu propor e a

gente vai tentando caminhar chegando a alguns lugares. Por exemplo, tenho meus saberes e tem saberes das crianças, mas eu tenho que ver como adulto e professora com a minha experiência que eles não têm. Então não posso me abster. Tem a minha intervenção na história, entendeu?! Não abro mão disso não.

I - Você já respondeu essa pergunta, mas se acha que falta alguma coisa, pode falar mais de como você vê e compreende os seus alunos.

M - Primeiramente são sujeitos, né? São sujeitos que tem desejos, tem saberes, tem interesses. Alguns percebem as suas próprias dificuldades, outros ainda não. Então tem que ter esse movimento. Acho que esse é um papel nosso também, do educador. Ajudar a descobrir quais são essas dificuldades, porque outros nem sabem quais são as suas dificuldades, seus saberes. Acho que a gente tem que trabalhar com essa perspectiva. Então esses meninos são sujeitos muito conscientes..., né? Sujeitos que podem, sujeitos que tem possibilidades.

Eu tenho ido um pouco na contramão de algumas práticas bem legitimadas nas e pelas escolas. Eu penso o seguinte, não vão se tornar cidadão desse mundo, já são cidadão desse mundo. Eu te falei, a gente tem que fazer uma escola para agora, e esse agora que vai se constituindo no futuro. Presente do futuro. Tudo isso é porque eles são sujeitos do agora com suas histórias, suas dores, suas alegrias, com suas características bem peculiares que nem sempre eu como professora consigo dar conta. Tento, mas não sei se dou conta.

Tem questões muito peculiares e que a gente não quer nem saber e na hora nem pensamos uma saída, um modo peculiar e uma melhor forma de ajudar. Temos que tentar.

I - Como é que você seleciona seus conteúdos trabalhados na sua sala de aula?

M - Eu tento assim, trabalhar com o contexto trabalhado nas salas de aula pelos professores. Procuo sempre ir além dos livros didáticos trabalhados nas salas.

I - Mas esses conteúdos são indicados e fazem parte de um programa da escola?

M - São. Aqui não dá. Aqui no projeto não dá para não ser, mas eu tento seguir um pouco. Por ex. as crianças que vêm para cá são crianças que não estão aprendendo conteúdos trabalhados nas salas de aula com suas professoras. Às vezes, elas trazem apostilas, às vezes suas provas mensais para a gente trabalhar juntos.

Aí eu penso ganhar outros materiais para ajudar na compreensão dessas crianças daquilo que elas não conseguem aprender lá, entendeu? É basicamente isso.

I - E a sua avaliação?

M - A avaliação aqui depende do projeto. Ela é processual. É um pouco do que eles vêm mostrando ao longo dos encontros. É a partir da apreciação de análise e das produções que eles vão fazendo aqui... é também um movimento que busca muito a... de vez em quando procuro saber como eles estão sentindo em relação as coisas trabalhadas na sala de aula.

Aqui a prática é um pouco em cima de projetos. Por exemplo: a gente faz um mapa... Os alunos que são indicados, eu faço um mapa de preferência. Escrevo o que eles querem, aí vem um e fala eu quero estudar química, outro fala, eu quero construir jogos, vem outro fala, eu quero estudar mais, outro fala, eu quero fazer receita, e aí vou vendo os interesses de cada um e as suas preferências. O que marca é o interesse. A gente faz a votação do que é para começar e o mais votado por eles é que começa.

A partir dos interesses, agente começa a desenvolver o projeto. Aí a gente começa a gestar um trabalho na prática com todos os temas, começando dos mais votados aos menos.

A gente desenha o projeto junto e com várias estratégias de ensino e aprendizagem. Por exemplo: se for matemática a gente pode construir uma trilha com números, divisão, problemas, e se for português a gente constrói uma trilha dos verbos e assim segue. Essas estratégias podem ser utilizadas nos projetos... Vai se tornando orgânico com a produção final, entendeu?!

Dentro dos vários projetos propostos por eles, a gente vai cruzando as informações, sempre saindo de uma área para outra cruzando as informações.

A gente vai experimentando coisas, lendo e sabendo mais e o que esta rendendo mais e produzindo algumas coisas que vão ser socializados com todos. Leitura, escrita, pesquisa nos laboratórios. Troca como produção de conhecimento.

A gente sabe o projeto onde começa, mas ninguém sabe quando termina. Tem projeto que leva muito tempo, mas tem projeto que demora pouco tempo.

I - Quais as dificuldades e as facilidades que você já encontraste em todo esse tempo de magistério na sua profissão?

M - Olha, o que acho mais difícil é a descontinuidade produzida nas escolas. Por exemplo: a gente vem pensando alfabetização de uma determinada forma com um grupo de professoras que era mais ou menos coeso, que tinha um espaço de discussão garantido, num dado momento, essa estrutura começa a desfazer, né? Essa estrutura está sendo desmantelada. A escola não importa o que acontece contigo, muito por conta das questões externas, das políticas públicas e é sempre nós, que estamos aqui dentro, temos consciência do que está nos acontecendo e nem todas tem respostas ou consciência orgânica de organização para poder sustentar esse tipo de situação.

Aqui dentro a gente vive muita descontinuidade por conta de ações externas e políticas públicas.

A política pública do contrato! É política né? contratação. A cada dois anos muda de escola. Não são concursados. Você está fazendo um trabalho sabendo que vai sair dali. O cara que está aqui hoje e não estará amanhã para ele é mesma coisa ter um comprometimento ou não. De qualquer forma ele não vai estar aqui mesmo.

O que eu quero dizer é que muitos encaminhamentos na/da nossa prática estão sendo detonados, destruídos por conta dessas políticas. Quem vem contratado fica no reboque do que os diretores pregam e não no reboque daquele esquema de criticar, discordar. Essas pessoas não pensam com as suas próprias cabeças, parecem não terem opiniões formadas e ficam sempre com a cabeça dos outros. Não fazem projeto do presente e presente para o futuro.

Outra coisa, outra dificuldade é o autoritarismo. Uma coisa que eu acho muito complicado dentro das escolas. O que estava falando para você que eu ensino as crianças no sentido que elas percebam que elas têm poder, eu sinto falta nas escolas. Esse poder mais horizontal eu sinto falta.

Eu sinto falta nas escolas porque todas as professoras que têm poder e quando estão na coordenação, orientação, direção, etc. elas reconhecem esse poder de opinar, discordar, agir, dialogar... acham que o professor só pode discordar, opinar quando estão na direção ou no poder instituído. Isso para mim é o mais grave dentro das escolas. Essa consciência de que só tem o poder aquele que está no lugar de poder instituinte. Tem que respeitar que temos que co-responsabilizar. Há o poder de co-responsabilização do que acontece nesse espaço, entendeu?

Eu e a minha colega agora temos que ficar na turma da Ana Paula. No ano passado Carmen, eu, Ana Paula, Renata, resolvemos que tínhamos que sentar, né?! Pensar numa substituta para Ana Paula. Quando a direção, a orientação e a coordenação descobriram que a gente conversou ficaram transtornados e criaram barreiras. Elas não entenderam que qualquer um pode ter poder e sugerir, e que isso não está tirando trabalho delas, mas que estamos contribuindo...

Facilidades. Quando a gente começa a aprender que a gente não sabe um monte de coisas e que temos que ir um pouquinho além. Para mim, o que mais facilita ou que pode facilitar é a relação com as crianças, pode dificultar também. Construção de uma relação de confiança, respeito pode facilitar muito e as crianças estão abertas, elas estão abertas...

Facilita muito conhecer o grupo, ter uma boa relação com o grupo.

I - Você participa de algum grupo de discussão?

M - Sim. Participo, sim, do GEFEL, FALE OUTRA ESCOLA, FALE.

I - Mas, esses grupos são constituídos e formados pelos órgãos competentes das escolas ou é iniciativa de vocês professoras?

M - Não. Não são formados pelas escolas não. O grupo GEFEL começou dentro da escola, né, mas extrapolou os muros da escola.

O que diz respeito ao grupo GEFEL. Isso ajuda muito a esclarecer. Nós fomos para além dos espaços do currículo. Também é importante ir além. Coisa que a gente, normalmente não pode falar dentro da escola, a gente fala no espaço GEFEL.

Nesse momento o GEFEL está parado, sim. Acho que o FALE é importante sim, mas que não substitui o GEFEL. Não acho. Eu prefiro GEFEL. Estou sentindo muita falta. Aí eu descordo um pouco da Carmen. Eu acho que nós precisamos do GEFEL.

I - Fale um pouco desses espaços, GEFEL E FALE, e qual a importância que esses espaços têm para vocês, que participam.

M - O GEFEL inicialmente começou porque a gente precisava de uma defesa teórica de um modo de alfabetizar que um conjunto de professoras achavam importante. Jaqueline que esteve na origem, está com a gente desde o início até hoje. A Carmen entrou depois, uns dois anos depois. Ela aproximou mais e até o grupo ganhou o nome. O grupo de discussão era buscar argumento para a defesa de uma proposta de alfabetizar e durante esse momento a Jaqueline que era orientadora saiu da escola e a Carmen já tinha saído há algum tempo antes. Então sentíamos assim...

Eu sou uma das pessoas que aprendeu muito com esse grupo porque sempre tentei ir muito além do GEFEL. Eu ia às palestras, os outros grupos de discussões, e assim o GEFEL foi se ampliando com a participação de outros professores.

Ele é um espaço de discussão interessante. As pessoas estão aprendendo muitas coisa, né. Então suportar a saída da Jaqueline na época foi muito difícil.

O GEFEL foi se constituindo como um grupo de estudo e um espaço onde a gente meio que podia descarregar a tensão, que com isso, também, as nossas preocupações teóricas. Mas, era um espaço de discutir as coisas que estavam nos incomodando, e discutir a gente tinha um fortalecimento maior para defender a idéia, não só teoricamente, mas também organicamente. A gente discutia o que a gente acreditava, os nossos trabalhos e daí para frente estava sendo um espaço de formação.

Nós hoje temos um bom número de professores que discutem no coletivo. Agimos democraticamente e cada vez tem mais gente que querem dar a continuidade os seus trabalhos. No GEFEL a gente discute as questões e o grupo vinha mais fortalecido para a escola. A gente fazia algumas barreiras e defesas de nossas práticas. Então o GEFEL é um espaço dialógico que a gente poderia conversar e contava com a ajuda da Jaqueline e da Carmen, pessoas mais experientes que davam um toque e algum encaminhamento. Para mim, é um espaço de nutrição, de fortalecimento teórico, mas não só isso.

A gente discutia tanto texto teórico como as nossas práticas cotidianas. Eu acho que se não fosse assim não iria resistir dez anos. Então era, era não é um espaço muito importante.

FALE é um espaço que devemos ter muito cuidado. É um espaço que as pessoas vão para falar, mas não é só isso, tem que ter ações e ação demanda uma concentração. É algo que a gente vai ter que pensar, entendeu? Então assim, é um espaço, mas como vai ser não sei... Gosto muito do FALA OUTRA ESCOLA. É um encontro que acontece a cada 2 anos e você vai lá apresentar trabalho, eu já apresentei, as pessoas discutem as suas práticas cotidianas. Não é um fórum. Fórum discute e toma estratégia de ação. Eu acho que FALE tem que fazer isso.

Assim, eu acho que o FALE tem que amadurecer. Não é só conversar e todo mundo ir para casa. Um fórum é diferente.

I - Esses espaços que você acabou de citar são espaços fora do horário do trabalho, não são?

M – São.

I - Só para terminar, você costuma registrar o seu trabalho cotidiano?

M - Registro, sim. Primeiro para que eu possa me acompanhar. Para quem trabalha com projeto tem que ter registro, porque esse registro te ajuda a traçar novas estratégias. Se você não tiver um registro você perde. Eu me perco. Para mim, acompanhar, prever novas estratégias, para ver o desenvolvimento das crianças e avaliar as produções, dificuldades e facilidades. Também porque todo isso serve para conhecer melhor as crianças.

Os objetivos dos meus registros são: ter elementos para dar continuidade ao meu trabalho e novas estratégias, saber onde pegar mais. Procuro socializar com outras professoras, colegas. A partir dessa socialização do meu registro outros professores vão passar a ver alguns alunos de uma outra forma, de outro jeito que não estavam acostumados. É por aí...

Entrevista com a professora alfabetizadora Dina – Brasil, 2007

I - Primeiramente eu gostaria de te agradecer pela presença e por aceitar participar nesse trabalho. Bom, gostaria que você se identificasse dizendo seu nome, aonde você nasceu, qual a sua formação inicial, quanto tempo de magistério, se tem filhos e em quantas escolas trabalhas.

D - O meu nome é Dina, cinquenta anos de idade e 32 de magistério, sou separada e tenho um filho de 22 anos. Comecei a minha vida profissional trabalhando com adolescente com deficiências mentais na APAE e fiz o ensino médio na época de 5692, então essa especialização, era segundo grau com profissionalizante. Eu escolhi ser professora porque brinco de ser professora desde criança. Tinha duas coisas que brincava quando eu era pequena, de artista e de professora. Eu acho que a professora ganhou e a gente acaba fazendo arte porque a gente canta, dança, ensina...

I - Começou na APAE né? Mas era exclusivamente como professora?

D - Era. Trabalhava como professora de adolescente. Aí fiz a minha... por causa de ter trabalhado na APAE, gostei muito, fiz a minha graduação na UERJ com habilitação em educação especial.

I - Atualmente você trabalha em quantas escolas?

D - Atualmente trabalho em duas escolas. Trabalho na rede municipal onde estou há 3 anos com a mesma turma. Peguei no primeiro ano do ciclo e estou com eles até agora no período final e trabalho numa escola Federal, na ilha também. Lá este ano não estou como regente. Tô como coordenadora pedagógica.

I - Você falou que começou o magistério cedo e que sempre gostou de ser professora desde criança. Mas, você já pensou em deixar de ser professora alguma vez, ou pensa em deixar esse trabalho?

D - Nunca pensei em abandonar. Eu nunca me decepcionei com a profissão. Caramba! Sei que poderia estar fazendo alguma coisa a mais. Dentro do magistério existem outras funções. Já trabalhei, já fui coordenadora pedagógica. Eu ficava dois anos fora da turma e voltava para turma. Sempre que me chamavam para qualquer coisa deixava a turma, mas sempre volto. Até porque na outra escola sempre fui regente. Eu nunca fiquei totalmente fora de turma. Sempre que to fora de turma em uma escola faço questão de ficar na turma em outra. Não gosto de perder o foco da sala porque é na sala de aula que você enxerga as coisas.

I - Existe muitas críticas de que os alunos chegam nos níveis mais elevados sem aprenderem a ler e a escrever. Sempre tem críticas e os mais culpados são os professores do ensino fundamental. O que você acha dessas críticas?

D - Me incomoda muito que todo mundo dá palpite. Todo mundo fala da educação, todo mundo fala mal dos professores. Todo mundo tem alguma coisa a dizer, médico, escritor, engenheiro, mas ninguém faz nada, ninguém dá opção e ninguém coloca mão na massa. Agora, que tem profissional incompetente, tem incompetente sim, sem compromisso. Agora tem gente comprometido, responsável, incompetente em qualquer meio, isso não é privilégio da educação. Não é privilégio. Eu acho que o que as pessoas chamam de preguiçoso é aquele que não consegue fazer diferente. Existe acomodação de algumas pessoas. Gente que tem vontade de largar o magistério e não larga e aí fica meio que acomodado. Fica só naquela receitinha básica, mas não é a maioria. Hoje em dia existem professores que procuram ajuda quando não sabem o que fazer. Eu não sei o que fazer com determinado aluno, e aí às vezes a gente não tem quem recorrer à ajuda. Agora falar que são incompetentes, preguiçosos. Se são qualidades profissionais é de qualquer área, não são privilégios só da educação. Se fosse assim o país estaria uma maravilha em outras áreas.

I - O salário todo mundo reclama que ganha pouco. E você, o que pensa disso? Estas de acordo com o seu salário?

D - Eu quero saber quem ganha bem nesse país. O que é ganhar pouco? Eu pelo menos estou satisfeita porque vivo bem com o salário que ganho. Eu também trabalho em duas escolas. Gostaria muito de poder viver com o salário trabalhando em uma escola só. Poderia estudar mais e fazer outras coisas. Ganhar mais bem. Com certeza resolveria a qualidade, gostaria de ganhar melhor, agora num país onde o salário mínimo é de 300 reais, quantas pessoas vivem com muito menos do que isso?! O que é isso de ganhar bem? Não concordo com quem diz que o meu trabalho merece mais... Acho que a gente produz muito e ganha pouco em relação à nossa produção... você trabalha e ganha o seu salário então você não ganha mal. Você ganha o que você trabalha. Tem gente que trabalha mal porque ganha pouco, então você tá merecendo isso. Se você pensar e relacionar a qualidade do trabalho ao salário não pode reclamar. Mas eu não acho em relação à realidade do Brasil que a gente ganha mal. O médico ganha bem, o engenheiro ganha bem e até os professores ganham bem. O meu ex-marido, por exemplo, ganha muito bem, trabalha em uma grande rede privada e ganha muito bem. Então não são todas. Me incomoda! A questão não é ganhar bem o salário, mas ganhar melhor. Não ganha mal em relação à população brasileira e outras categorias. Eu queria muito ganhar mais para comprar mais livros, mais materiais, mas eu não acho que quem ganha 1500 reais ganha pouco num país como Brasil. Existem várias realidades e depende muito. Não é só em Educação ou só porque é magistério. Brasil tem esses desníveis.

I - 32 anos em sala de aula como você pensa o seu papel como professora?

D - Eu sou aquela professora que quer dar conta de todos meus alunos e de todos afazeres. Eu converso muito. Converso com as crianças. Não é só... Porque eles têm desejos, têm opções... Eu acho que todos os professores deveriam mapear os desejos dos seus alunos porque eles são pessoas, crianças, mas que levam uma certa bagagem para escola. O professor deveria não só ensinar as cartilhas ou a ler e escrever, mas deve saber também os desejos dos alunos. O meu papel como professora é ir além de ensinar a ler e a escrever essa cartilha.

I - Assim, no dia-a-dia do seu trabalho como você seleciona os seus conteúdos, temas trabalhados com seus alunos?

D - Esse ano o meu planejamento foi inteiramente com as crianças... a gente senta, conversa e decide o que vamos trabalhar a cada semana. O planejamento é feito e tem que ter um tempo para isso. Quando nós planejamos um tema temos que ter um tempo para que o tema seja trabalhado na sua íntegra. Além dessas coisas que acho importante para as crianças aprenderem, como ler e escrever também existem outras coisas muito importante que eu acho que eles devem aprender e acaba ajudando eles na escrita e na leitura. Existem várias coisas como passeio, futebol, fazer arte... Toda semana a gente combina um tema para toda a semana. A gente combina sempre. Por exemplo, esta semana a gente escolheu futebol e vai ser tema trabalhado durante toda esta semana, até a bola de futebol esta dentro do carro. Assim, futebol é a paixão dos meninos. Vamos jogar futebol, mas antes a gente vai aprender porque eu não sei nada de regras de futebol, então eles me ensinaram várias coisas de futebol que eu não sabia.. Então esta semana todo nosso trabalho, os conteúdos formais trabalhados foram todos em cima desse tema escolhido por eles. A gente pesquisou como as regras surgiram, fizemos análise da palavra futebol, os países onde se joga futebol e chegamos a falar um pouco de handebol que muita gente já tinha conhecimento, até tinha uma bola de handebol lá da educação física. Eles me ensinaram muito mais coisas do que eu a eles. Eu não sabia nada de futebol e nós estudamos o máximo possível.

Jogamos futebol até três horas da tarde. Depois da teoria fomos para a prática. Adoramos! Depois da combinação das regras jogamos muito futebol. Jogamos dois tempos de 20 minutos.

Combinamos a regra, de como vai ser a falta, como é a punição 3 cartões para a pessoa ficar de fora e combinamos que não ia ter falta grave. Então assim, um minuto de fora para quem tomar três cartões. Por ter uma garota num time resolvemos que outro time ia ficar sem camisa porque a gente não tinha uniforme, apesar de a garota ter somente 8 anos preferimos que o time dela ficasse com a camisa. Assim trabalhamos várias coisas só com o tema futebol e com certeza deu mais prazer para eles porque é o que eles gostam de fazer. Eles fazem com mais prazer. Sempre trabalhando com os seus desejos, mas também proponho muitas coisas. A semana é sempre assim com as coisas que eu proponho e com as coisas que eles propõem. Esta semana foi trabalhada o que eles propuseram e aprendi muitas coisas e fechamos a semana com o tema proposto. Na próxima semana eu vou propor, mas com opinião deles também. Sempre é essa troca. A gente trabalhou muitas coisas dentro desse tema e eles ficaram encantados.

I - Então você não segue a risca o livro didático?

D - Não, não. A gente até tem livros didáticos e os alunos gostam dos livros. Eles gostam porque se sentem importantes quando estão com um livro, mas a gente usa muito pouco. Para algumas coisas usamos o livro como suporte, mas nem sempre isso acontece. Eu prefiro trabalhar coisas mais concretas do dia-a-dia a ficar preza aos livros. Eles gostam dos livros porque ficam folhando, vendo figuras, ilustrações e se sentem importante com isso. Ajuda muito na auto-estima deles.

I - E a avaliação das aprendizagens como você procede?

D - A avaliação?! Observar. Eu gosto muito de observar os meus alunos no processo de aprendizagem das diversas atividades praticadas... Ver as dificuldades dos alunos em algumas atividades. Tem atividades que eu faço, a gente combina primeiro a atividade a ser realizada e a avaliação do desenvolvimento dessas atividades e também tem a questão... tem que estabelecer as coisas para a gente fazer a partir daí. Então a avaliação visa muito, sempre, isso. Muita gente diz que é contra prova ou que não passa prova para os seus alunos porque isso não avalia a aprendizagem dos seus alunos. Eu acho que a prova não é tudo de ruim não, dependendo de como você faz a avaliação e a sua utilização. Ela faz parte também. Tem sim prova ruim só que a aplicação da prova para mim é bem distinto. A aplicação de uma prova para mim é um momento de aprendizagem também. Você aprende fazendo a prova. Vou lá, circulo pela sala vendo cada criança e entro em contato com elas. Muitas vezes várias crianças sentem dificuldades em determinados assuntos e se isso acontecer durante uma prova é porque tenho que ver o que está acontecendo. Sempre me reflito sobre isso. Trabalhar de forma diferente, ver o que as crianças acham e porque não conseguiram desenvolver esse ou aquele assunto. Assim vou avaliando a minha prática como educadora e a minha forma de atuação a partir do que a criança fez. Às vezes muitas crianças ficam empacadas em uma atividade, assim vou lá, paro a prova (re)explico a matéria de novo. Eu acho que avaliação, a prova você tem que saber o modo como você usa para avaliação... Então a prova não está no instrumento em si, mas do como você utiliza isso, como você faz a leitura dela. Você pega a prova dos alunos na hora que você vai lá fechar a nota você junta todo. Notas, outros trabalhos e a desenvoltura dos alunos. Tem muitas crianças que expressam bem, mas na hora da prova não saem tão bem assim, então você tem que ver isso. Tem que ver porque muitas crianças não saíram bem numa questão. Como é que você vê isso? Se alguns deram conta e a maioria não deu conta de fazer uma questão você tem que ver isso, Então, acho que a prova é como você utiliza, como você lê, sistematiza e se desdobra na prática. Tudo em mãos pode ter falha, tem que saber lidar com essas falhas. É claro que se você dá prova para seus alunos e não acompanha, não olha, não pergunta, pega, (re)lê pode ser discriminatória. Assim não dá! Não pode passar a prova assim. Eu utilizo da prova.

I - Como é que você a professora Dina olha e compreende seus alunos cotidianamente?

D - Eu escuto. Escuto bastante todos meus alunos e sempre falo com eles. Por exemplo, no jogo que acabamos de fazer, eles ditaram quase tudo. Combinamos várias coisas e sempre com opinião deles. Combinamos que o próximo jogo vai ter colete até por conta da garota que faz parte de um time. A gente combinou isso, né! Eu os olho como pessoas que tem vivências, desejos, paixões e respeito isso. Os olho como aqueles que compartilham, são meus companheiros porque eu estou junto com eles, mas é esse o papo onde todo mundo opina, todo mundo tem voz e ainda faço roda com eles. Na roda somos todos iguais, sem diferença. Brinco junto com eles, vou á piscina com eles, sento no chão com eles e eles são adoráveis. Todo mundo quer sentar em cima de mim, todo mundo quer me beijar e eu os trato assim com alegria e com muito amor. No final do dia to acabada de tanto brincar com eles, mas é prazeroso. A gente não consegue acompanhar os seus movimentos.

I - Na sua profissão existem várias dificuldades como, também facilidades. Fale um pouco sobre isso.

D - A minha primeira dificuldade na minha profissão... quando meu filho ainda era pequeno na idade escolar eu o coloquei na escola pública porque acho que todo mundo tinha que ter direito a uma boa base na escola pública, então ele estudou quase todo seu ensino na escola pública. Isso tem muito haver com cada um e cada um, para mim, é a família, o meio em que vive, as coisas que rodeiam. Assim meu filho estudou na escola pública e fez o segundo grau no ensino privado, mas de graça. Fez concurso passou e ganhou uma bolsa de estudo por mérito próprio, né! Mas aí depois, não é que obstáculo para todos é igual, o meu filho viveu num ambiente diferente. Filho de professores porque o pai dele também é professor, tinha livros em casa e a gente convive com professores. Quase todos nossos amigos são professores e a gente ia para cinema sempre. Uma boa época da minha vida não tinha grana para ir ao cinema e ao teatro ao mesmo tempo eu e o meu filho, mas eu abri a mão em favor dele. Mas, muitas pessoas, diferente de a gente, não têm essa possibilidade. Muitos alunos não têm isso. No ano passado consegui dois passeios para ir, no jardim botânico e no museu. Isso para mim é uma dificuldade do meu trabalho. Eu sei hoje de que leitura tem que ter experiência, conhecimento sobre coisas para poder ler, acervo para dialogar, coisas para contar, não é que eles não têm coisas para contar mas deveria ter mais coisas para contar, viver coisas, saber coisas. Eu tenho vários alunos que nunca saíram da Ilha. No ano passado eu tinha uma turma grande e só dois alunos conheciam o centro, a grande metrópole. Isso é um entrave no meu trabalho. Para conseguir um ônibus, não pode pedir dinheiro para as crianças, é uma década de coisas. Pedimos ônibus para uma visita e a prefeitura só deu um pequeno só e agora, quem vai? Quem fica? Não é?! Então a vontade que to tendo é que ninguém vá e isso é um entrave muito grande.

A outra dificuldade que encontro no meu trabalho é um pouco a família e aí não to culpando a família não. Tem algumas crianças, aí eu falo claramente, criança que a gente faz um projeto e a criança chega em casa e não tem apoio das famílias. Tenho crianças que os pais nunca foram à escola. Nem o pai nem a mãe. Isso para mim é uma dificuldade, entrave. Outra dificuldade que eu acho, para mim, às vezes é falta de com quem falar. Lá na escola eu tenho duas amigas com quem conversava muito sobre o meu trabalho e o delas também, mas este ano elas estão de fora, de férias, tanto que eu não tenho com quem falar na escola sobre o meu trabalho. A gente até trabalha em séries diferentes, horários diferentes, mas sempre a gente se falava. Hoje, isso é uma coisa que não tenho no meu trabalho. Poder estar trocando e aí não sei. A escola gerencia mal, não possibilita essa troca.

I - Então na sua escola não existe um espaço de discussão onde as professores se encontram?

D - Olha só, existe sim. A escola garante o centro de estudo mas, este ano foi todos usados para reuniões administrativas. Todas reuniões a direção tinha algumas discussões. Então quando é uma reunião mais pedagógica a direção fala, vocês têm uma hora para utilizar o espaço e fazer

planejamento e isso não dá, até porque os encontros são duas horas no mínimo. A gente até que tenta fazer coisas, organizar coisas mas não dá. Final de semana não dá para muita gente porque tem gente, eu não tenho filho pequeno, mas tem gente que tem dois ou três filhos pequenos. Depois que chego em casa planejo, estudo e to fazendo especialização aqui na UFF, mas tem gente que não tem esse tempo que eu tenho. E aí como é que fica? Eu acho que o espaço deveria ter uma melhor utilização e sem a pressão da direção.

As administrações das escolas, elas não estão preocupadas, não pensam no que acontece realmente na sala de aula, a questão pedagógica. Isto não é muito discutida. Eu acho que é uma coisa que atrapalha. A gente poderia estar conversando mais o nosso trabalho e ter mais contato, trocar material. Trinta e dois anos de magistério, na minha sala tem muito material que eu compro. Tenho muita coisa guardada. Tenho muito material que fui adquirindo ao longo da minha vida profissional. Essa questão de material é uma coisa que pesa muito. Sempre tem gente falando que falta material, que falta isso ou aquilo. Eu como leio, por conta disso juntei muitas coisas, até porque o professor é tempo exclusivo. Eu entro na livraria logo penso no que vai servir para meus alunos, vou ao cinema ou museu acontece a mesma coisa. Quer dizer, ser professor é ser profissional o tempo inteiro. Em todos os lugares procuro coisas interessantes, novidades para comprar. Então são essas basicamente as minhas dificuldades. Eu poderia sair mais, ter mais coisas fora da escola, queria que estivesse outras professoras envolvidas. Professora de horário integral, 9 horas por dia tinha que ter mais opções. A gente tem um professor de educação física. O de Arte, o de música a gente precisa para que os meninos descobrissem as possibilidades que eles têm como pessoa, entendeu?! É o que a gente tenta, eu tento fazer, né! A gente vai tentando proporcionar. Acho que a escola de horário integral precisava dessas coisas, é o que deixa as crianças mais prazerosas e a escola ia ter uma outra cara. Tem turma que fica 9 horas dentro da sala de aula sentado na cadeira e escrevendo, é complicado!

I - Você participa de algum grupo de discussão?

D - Olha só, lá no CIEP a gente ta tentando. Toda semana a gente ensaia que vai reunir uma vez por semana para a gente discutir a nossa prática. Mas todo mundo quer esperar que, somos oito, as oito tenham o mesmo período livre para nos encontrarmos. Então nunca conseguimos encontrar. Então não participo. Na escola federal como sou coordenadora pedagógica acabo discutindo coisas, mas por conta da minha intuição. Não tem um grupo instituinte. A gente tentou criar vários grupos, mas... Gostaria muito! Eu gosto de falar sobre a minha prática, você ta vendo isso agora...rsrs.

I - E fora da escola, você participa de algum grupo de discussão?

D - Eu faço Pós-Graduação na UFF que é um espaço, também, de discussão aonde a gente troca experiências com outras professoras e lá tem professoras de vários segmentos mas todo mundo com o mesmo propósito, conhecer cada vez mais a profissão. Também participo da vários fóruns como o FALE. Eu gosto disso, sempre estou procurando fórum de discussão, palestras, reuniões... Sempre que posso vou nesses espaços. Ajuda na troca de experiências. A gente conversa reclama, propõe...

I - No seu trabalho cotidiano você registra todo seu trabalho diário e se registra com que objetivo?

D - Eu queria registrar mais do que registro, mas por conta de... Foi uma coisa que descobri ao longo da minha vida profissional, né! Quando a gente é acostumada aprende a registrar mais. Então, assim eu registro diariamente as coisas que a gente faz, as coisas que eu penso, como é que eles reagiram, quem foi como... Tento fazer isso diariamente. Uns dias registro menos e às vezes registro mais, dependendo do tempo, né! E como eu uso isso? O registro para mim funciona assim, quando você senta e vai registrar já é a primeira função do registro para mim, é

rememorar o que você fez, como você fez e aí vai ver o que deu certo e o que não deu certo como você esperava, o que precisa retomar. Tem coisas que tem que retomar porque durante o ato de registro você viu que o seu objetivo não foi atingido, mas para isso temos que anotar. *A priori* como isso foi, repensar a sua ação a partir do feito. Retomar algumas coisas. Para mim o registro é o grande momento da reflexão, aí você entra em contato com o já feito e a possibilidade de retomar só que de uma forma diferente. Você olha para você mesma e até pode surpreender com que você fez ou com o que deveria ter feito. Às vezes falo, ho! Tinha que ter feito isso desse jeito, poderia usar isso em vez daquele outro material, poderia apresentar isso. Então, para mim é um suporte. Eu não registro comportamento dos meus alunos, indisciplina, a não ser que seja, claramente, maneira de mostrar alguma coisa. Isso não. Tento registrar o que me leva, depois, a repensar a minha ação. Para mim o registro serve para isso.

Entrevista com a professora alfabetizadora Márcia Santos – Brasil, 2007

I - Para começar gostaria que você me identificasse. Algumas coisas relacionadas a sua vida e a sua profissão. Aonde você nasceu?

M - *Meu nome é Márcia dos Santos Oliveira, nasci em Magé, não sei se você conhece, mas fica no estado do Rio de Janeiro.*

I - Qual é a sua formação inicial?

M - Antes de começar a lecionar eu entrei na escola de formação de professores e só depois entrei na sala de aula, diferente das outras professoras que você entrevistou, né?. Concluí o curso de formação de professores no Instituto de Educação Carlos Camacho, em Magé, no ano de 1997. Fiz o PROFFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e estou agora, concluindo o curso de Pedagogia. Estou sempre á procura de formação para melhor preparar para a minha profissão. O tempo muda e as coisas mudam juntas e nós professoras temos que estar preparadas, sempre, para lidar com o novo e com as mudanças. Ser um bom profissional, às vezes, e muitas vezes depende de nós e eu estou sempre á procura de melhorar no que faço.

I - Experiência no magistério, com qual ano/série ou segmento de ensino trabalha?

M - Minha experiência no magistério é, principalmente com as séries iniciais do ensino fundamental. Eu comecei nas séries iniciais do ensino fundamental e até hoje trabalho nessas séries. Geralmente são turmas com alunos que mesmo cursando ou repetindo o terceiro ano de escolaridade ainda não sabem ler e escrever. São crianças descrentes, desconfiadas, brigonas, difíceis de lidar, pelo menos são taxadas assim, já que cada uma delas tem auto-estima muito baixa. São crianças de comunidade carente e muitas vezes têm problemas de várias ordens. Aqui você não faz apenas trabalho de professora, mas tem que ser tudo ao mesmo tempo.

I - Você é casada ou solteira?

M - Sou divorciada

I - E filhos, tens?

M - Tenho dois Filhos: Mariana, 25 anos e Carloia Egberto de 12anos.

I - Em quantas escolas você trabalha?

M - Atualmente estou trabalhando somente na E.M. Paulo Rodrigues Pereira, mas trabalho em dois turnos - de 7:30 às 11:30 e de 13:00 às 15:00 h. São duas turmas de alfabetização.

I - Por que você escolheu a profissão de professora?

M - Eu não escolhi ser professora desde pequenininha como muitas professoras, nem porque minha família é constituída essencialmente de professores. Me tornei professora a partir de uma oportunidade que se apresentou em determinado espaço-tempo de minha vida e que deu certo, né?! Eu gosto de ser professora e de trabalhar em uma profissão onde existem vários entraves, dificuldades ou coisas parecidas. A partir da oportunidade que tive de entrar na sala de aula fui-me tornando professora aos pouquinhos. Engraçado, né? Muitas pessoas ou professoras falam que são professoras porque desde criança brincavam de ser professora, ou que imitavam as suas professoras de criança, ou porque nas suas famílias tem várias professoras. Eu me constituí professora a partir de sala de aula o que considero, hoje, ser muito importante, até porque já tinha formação na área e sabia, mais ou menos, porque a gente nunca sabe, o que iria encontrar numa sala de aula. Hoje me identifico totalmente com a sala de aula e com meus alunos, apesar de muitas dificuldades que a gente enfrenta, principalmente para quem trabalha nas comunidades carentes e com vários conflitos.

I - Você já pensou ou pensa em largar o magistério?

M - Ainda não pensei em largar o magistério porque é uma profissão que me preenche em todos os sentidos (quase todos!). Educação é para mim hoje como uma bandeira de luta, né?! só a partir dela poderemos juntos, formar e/ou transformar nossa sociedade, construindo-a mais justa, solidária, igualitária, cidadã. Não me importa que digam que isso é utopia. Eu acredito e luto pelo que acredito e todos os dias que o sol levantar eu levanto junto para lutar. Na educação eu vejo e revejo, penso e repenso, paro e reparo, fito e reflito, crio e recrio, cito e recito, volto e revolto, clamo e reclamo, nego e renego, quebro e requebro, mexo e remexo, faço e desfaço, erro e acerto, choro e sorrio, sou una e múltipla, desisto e resisto, desanimo e reanimo, morro e renasço... Hoje me considero parte de tudo isso e deixar tudo isso pra traz é muito difícil. Não vou falar que nunca vou deixar, porque a gente nunca sabe do amanhã, né? Mas por enquanto não vejo essa possibilidade. Eu acho de que quando você escolhe uma profissão é porque você tem alguma afinidade e não é por nenhuma dificuldade, que penso ser momentânea, que vou deixar de ser professora. As dificuldades?! devemos combatê-las para que a nossa profissão passa a ser mais prazerosa e mais instigante. Não concordo com aqueles que deixam a docência por causa das dificuldades. Muitas vezes são esses entraves que nos movem nas nossas lutas, caminhadas, desejos e anseios. Acho que sou um pouco utopista ou idealista, mas se a gente não lutar para uma melhoria, que fará isso, né? Muitas pessoas não entendem que nós estamos no meio de tudo isso. Querendo ou não temos que nos preparar para combater as dificuldades que aparecem na nossa vida como professora ou como qualquer outro profissional.

I - O que você pensa da crítica sobre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: são incompetentes, preguiçosos e não sabem ensinar?

M - Isso é um assunto bastante complicado, vamos lá. Ensinar a ler e a escrever é função primeira da escola desde que se criou a alfabetização em 1789, final da Revolução Francesa. Isso, porém não vem acontecendo desde então. Ou seja, acontece e não acontece ao mesmo tempo. Em toda história da alfabetização, uma parcela significativa de crianças (mais ou menos 50%) não conseguiu e ainda não conseguem se alfabetizar e muito menos ainda aprender a ler e escrever competentemente. O momento não é de buscar e crucificar culpados até porque eles não existem. O que existe são responsabilidades que cada profissional deve cumprir. Para isso, precisamos de políticas de educação sérias, profundas e éticas que atuem em todos os segmentos educacionais. É preciso profissionalizar verdadeiramente o (a) professor(a), criando projetos, ações e reações onde formação continuada sirva, condições dignas de trabalho, expansão do quadro de funcionários, remuneração adequada para que os professores não precisem andar de escola em escola para ter um salário um pouco melhor... Alfabetizar não é fácil. Ensinar a ler e escrever competentemente são mais difícil ainda. É um trabalho que deve ter início ainda na educação infantil, com profissionais cada vez mais competentes e pesquisadores porque quem pesquisa tem algo a dizer, criticar e fazer.

Não dá para generalizar. Muitos professores não se acomodam, vivem em conflito permanente num mar de concepções, metodologias, didáticas, mandos, desmandos, comandos. Falta de compromisso existe, mas também existem professores que estão na batalha todos os dias para melhorar as escolas das nossas crianças. E é isso que devemos procurar e não procurar culpados disso ou de aquilo. Enquanto ficam criticando ou buscando culpados, muitas coisas estão ficando para trás sem solução.

O que eu sei é que só existe ensino quanto há aprendizagem. Se isso não está acontecendo, alguma coisa está errada e cabe a mim, a profissional e adulta da relação da sala de aula, buscar soluções, caminhos, respostas para minhas perguntas.

O sucesso do meu aluno - cada um deles - é também o meu sucesso! Incompetência, (des)compromisso, falta de coragem, dificuldades, preguiçosas você encontra em qualquer

profissão e profissional. O importante é reconhecer essas lacunas e combatê-las. Não diria que nós somos incompetentes ou que não temos compromisso. Existe sim esse tipo de profissional, também, no meio educacional, mas você encontra isso em todos os meios onde existe profissional.

I - Para você, o salário que recibes como professora corresponde a sua formação e ação?

D - Para mim todo profissional deve ter um salário digno, de acordo com o seu trabalho. O problema é que nossa sociedade classifica as profissões de maneira que umas valem muito e outras valem muito pouco, mesmo que isso não seja verdadeiro ou coerente. Existe preconceito profissional e o professor está cada vez mais desvalorizado até porque a classe dominante quer isso mesmo: um país de analfabetos funcionais que continuem voltando e voltando para pedir favores e migalhas aos governantes, políticos de plantão, empresários, lobistas... Em tempo: gostaria de estudar mais para trabalhar melhor, com mais competência e ter direito a melhores salários. Muitas vezes você tem que se desdobrar para ganhar um salário que te dê alguma folga no orçamento. Eu mesma trabalho em dois turnos e isso leva tempo. O tempo que deveria gastar com outras formações para melhor desempenhar a minha profissão vou gastar para ganhar melhor. Isso não é bom, claro! Mas às vezes é necessário.

I - Fale um pouco sobre o seu papel de professora na sala de aula com seus alunos/ Como você vê/compreende os seus alunos com os quais trabalha?

M - Eu exerço a profissão de professora há 10 anos, em turmas do primeiro ciclo de alfabetização, principalmente do terceiro ano do ciclo de alfabetização, gargalo onde muitas crianças ficam presas e permanecem no ano de escolaridade anterior, ainda sem saber ler e escrever convencionalmente

O magistério é uma profissão privilegiada que nos leva do céu ao inferno num piscar de olhos, onde momentos de êxtase e angústia se alternam cotidianamente. Os momentos de angustias são mais frequentes, entretanto os de êxtase são muito mais intensos, suprimindo nos de energia positiva por um longo tempo. Agora falei bonito...rsrs

Perceber os caminhos mentais das crianças ao construir conhecimentos, os olhinhos brilhando de alegria e curiosidade diante de situações novas de ensino e aprendizagem, das contações de histórias, das dramatizações, dos jogos, das pinturas, das danças, das cantorias, das rodas de leituras, de bibliotecas, de conversa, das leituras compartilhadas, dos (re)contos, das reescritas, enfim de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Perceber suas mudanças de hábitos, comportamentos, atitudes a partir da interação com os outros e com o conhecimento; o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de cada um; a superação de conflitos, desafios e barreiras que acontecem a todo momento. É preciso estar atenta...

Também é preciso saber o quê, para quê, quando e como ensinar. Essa tarefa é difícil e muitas vezes angustiante até porque depende da visão/compreensão/concepção que temos de gente, das pessoas, dos alunos, de escola, de vida, de sociedade, do mundo.

Eu me permito não saber tudo (na verdade pouco sei) e aprender cada vez mais, buscando convívio com pessoas que tem algo a ver comigo e que estão em pontos diferentes do caminho. Assim muitas me ajudam a ver melhor, outras eu ajudo a ver melhor e com isso vou me fortalecendo. E vamos vivendo... Não é verdade?!

A Márcia-professora de hoje está muito distante da Márcia-professora de ontem. A cada momento, a cada dia, a cada vivencia, a cada conversa com meus alunos ou não, meus pares (ou não!), a cada reflexão, a cada acontecimento da sala de aula, a cada fala ou procedimento de um aluno, eu cresço, me reviso, me (re)programo, me angustio, me ilumino...

I - Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas por você, no cotidiano da escola, na realização do seu trabalho como professor?

M - Quanto às dificuldades, dentro da sala de aula, o que mais dificulta a realização de meu trabalho é nem sempre ter competência de fazer o que já sei que devo fazer. Costumo dizer que tenho "*a sabença mas ainda não tenho a competência*". Também preciso ter mais disciplina. Muitos são os afazeres e nem sempre eles são feitos a contento. Outro problema que enfrento é a falta de tempo (será?) para fazer um planejamento verdadeiro, interventor, crítico. O que falei mais a traz, trabalho em dois turnos e ainda faço a faculdade de pedagogia. Poderia ter um pouco mais de tempo para planejar as coisas, mas falta isso. Por outro lado, minha clientela, as crianças que comigo convivem quase todos os dias são um tanto quanto peculiares, se posso falar assim: existem problemas sócio-familiares e do meio em que vivem (tráfico de drogas, bocas de fumo, traficantes exibindo armas e poder) o que influenciam, em muito, no comportamento de vários alunos. Também enfrentamos problemas relativos a falta de infraestrutura do prédio escolar bem como falta de material didático e para-didático (livros, livros e mais livros). Trabalhar na escola pública e, principalmente, nas comunidades carentes é um desafio de montão. Você encontra problemas referentes a tudo. Quase todo mundo tem problemas e a gente como profissional acaba apanhando um pouco.

I - Na escola aonde trabalha existe espaço para estudar, discutir e planejar coletivamente o trabalho em sala de aula?

M - Na escola onde trabalho existe o grupo de estudos mensal onde estudamos, discutimos e resolvemos algumas questões pedagógicas, no período de 4 horas. Pena que esse espaço nem sempre seja respeitado como grupo de estudos realmente. Várias são as interferências de cunho administrativo que nada tem a ver com nossos estudos pedagógicos. Esse espaço é institucional, a partir de muita luta da classe em vários movimentos ao longo dos anos. Quem coordena esse espaço é a equipe técnico-pedagógica e nem sempre o trabalho realizado encontra-se em consonância com as expectativas e necessidades dos professores que trabalham aí. Se fosse seria uma ajuda, mesmo que pequena, mas... Nesse grupo de estudos e discussões a gente discute as metodologias utilizadas, as didáticas de ensino, os objetivos alcançados ou não e como o estudo coletivo pode ajudar a todos. Geralmente são feitas leituras de textos, dinâmicas de grupo que considero ineficazes e, principalmente, muito cansativas, a gente faz discussões sobre as festas a serem realizadas e dentre várias outras coisas.

A partir da necessidade pessoal de construir um espaço-tempo de estudos, pesquisas, trocas de experiências, interações, reflexões, ações... criamos a SOPPA (Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização), a sua colega Janete participa também desse grupo. Um grupo de professoras incomodadas, que não estavam de acordo com algumas ações legitimadas pela escola, com algumas coisas, tomamos um rumo diferente. É um espaço onde nos encontramos mensalmente, fora do horário e do espaço de trabalho, embora nossos estudos e pesquisas revertam diretamente para nosso trabalho em sala de aula, além de ampliar nossos conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais contemporâneos que nos ajudam a viver melhor globalmente.

Várias são as minhas companheiras sopeiras: TEREZA BARREIROS, JANETE, ARLETE, VANESSA, MARINALVA, ADRIANA, LUCIENE, GEORGIA, MÁRCIA, MÍRIAM MEDEIROS, JUDITH, TÂNIA, TÔNIA GILCA, MARLIZA, CLÁUDIA, IVÂNIA, VERA, ETC. E, é um espaço aberto para quem quiser discutir a alfabetização e compartilhar com a nossa visão de alfabetização e de mundo. Quando se pensa em coletividade os nossos leques de alternativas aumentam consideravelmente e a gente aproveita bastante esse momento que é um momento rico de aprendizagem. Temos discutido coisas bastante interessantes e ajudando uma a outra nas várias coisas que acontecem/servem no cotidiano de cada uma de nós. Hoje estamos participando do FALE, que é um Fórum de discussão, você sabe, né? Já te vi lá. Também é um espaço muito rico de discussão e aprendizagem e estamos aprendendo muito com isso. O coletivo sempre é um momento de descarrego. Eu tento sempre participar desses espaços. Com certeza que a cada encontro me fortaleço mais e mais e acho que todas deveriam

participar de espaços como estes. Na SOPPA a gente fala de várias coisas. As práticas na alfabetização, as dificuldades encontradas na sala de aula, a troca de experiência e com embasamento, tanto na prática, experiência de cada uma de nós, como nos textos teóricos que nos ajudam bastante a pensar a nossa prática e nos dá elementos para defender as nossas propostas de alfabetização.

I - Você costuma registrar o seu trabalho diário com os seus alunos na sala de aula?

M - Registrar minha prática?! Enquanto professora-educadora-pesquisadora em construção, vem sendo um dos maiores desafios na minha vida profissional. Saber o que registrar, arranjar tempo para o registro, ficar feliz com o registro, refletir sobre o registro, compartilhar o registro, (re)organizar o planejamento a partir do registro... por aí vai, não é fácil. Entretanto, só assim poderemos ir contando o que acontece no cotidiano de nossas salas de aula, não pela palavra do outro - que também é importante - mas, principalmente pela palavra de quem se constrói professor/educador/pesquisador/escritor a cada dia. Registro me ajuda nos meus olhares, reflexão e melhoria no que fiz, faço e no que vou fazer. É sempre importante você pensar sobre o seu trabalho realizado com seus alunos ou em outro qualquer trabalho. Assim você tem elementos para fazer uma autocrítica da sua própria realização no seu dia-a-dia como profissional. Posso me acompanhar a cada passo e preparar melhor para o passo seguinte. Isto fortalece a minha visão e me deixa mais sensível para o que passa no meu dia-a-dia. Sempre tento acompanhar o meu trabalho, o trabalho dos meus alunos a partir do meu registro. Tem muita coisa que nos fogem no ato, mas quando você pára para pensar, (re)memorizar o ato, a ação você tem um estalo. Aí podemos ver o quanto é importante registrar o dia-a-dia na sala de aula. Normalmente falta tempo, mas eu tento sempre.

Anexo 2 – Questões norteadoras para as entrevistas

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome -

Local de Nascimento –

Formação inicial de professor(a) –

Tempo de exercício no magistério –

Experiência no magistério com qual ano/série ou segmento de ensino –

Estado civil -

Filhos –

Número aonde trabalha –

II – OPÇÃO PROFISSIONAL

Por que escolheu a profissão de professor –

Você já pensou ou pensa em largar o magistério – porque –

O que você pensa sobre a crítica sobre os professores dos anos iniciais do Ensino Básico: são incompetentes, preguiçosos e não sabem ensinar -

Pra você, o salário que recebe como professor corresponde a sua formação e ação –

III - PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA

Fale um pouco sobre o seu papel de professor(a) na sala de aula com os seus alunos(as) –

Como você seleciona os temas/conteúdos trabalhados, cotidianamente –

Como você realiza a avaliação –

Como você vê/compreende os(as) alunos(as) com os quais trabalha –

Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas por você, no cotidiano da escola, na realização do seu trabalho como professor –

IV – FORMAÇÃO PERMANENTE

Na escola aonde trabalha existe espaço para estudar, discutir e planejar, coletivamente, o trabalho em sala de aula –

Esse espaço é institucionalizado - Quem coordena –

Com qual periodicidade –

Qual a duração dos encontros –

O que vocês professores lêem e discutem –

Você participa de grupo de estudos e/ou pesquisa fora do horário e espaço do trabalho – onde – com quem –

Você costuma registrar o trabalho que realiza com os seus alunos e alunas – porque – para quê – como -

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)