


**unesp**  Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho  
Faculdade de Ciências  
Programa de Pós-Graduação “Educação para a Ciência”

Daisi Teresinha Chapani

Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências:  
uma análise a partir da teoria social de Habermas

Bauru, 2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Daisi Teresinha Chapani

Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências:  
uma análise a partir da teoria social de Habermas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Educação para a Ciência”, área de concentração: ensino de Ciências, como parte das exigências para obtenção do título de doutor.

Orientadora: Lizete Maria Orquiza de Carvalho.

Bauru, 2010

Daisi Teresinha Chapani

Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências:  
uma análise a partir da teoria social de Habermas

COMISSÃO JULGADORA

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR**

Presidente e Orientadora	<hr/> Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Lizete Maria Orquiza de Carvalho UNESP – Ilha Solteira
2º Examinador .	<hr/> Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl Universidade de Passo Fundo
3º Examinador	<hr/> Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Luciana Maria Lunardi Campos UNESP- Botucatu
4º Examinador	<hr/> Prof. Dr. Alberto Villani Universidade de São Paulo
5º Examinador	<hr/> Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Ana Maria de Andrade Caldeira UNESP - Bauru

Bauru, 23 de fevereiro de 2010.

## Agradecimentos

Agradeço a cada um que, de maneira direta ou indireta, colaborou na realização deste trabalho. Apesar de não ser possível inserir o nome de todos nesta página, saibam que os trago em meu coração. Sou grata, particularmente:

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pelo suporte oferecido, inclusive por meio de bolsa de estudos, que possibilitou minha dedicação integral ao doutoramento durante esses quatro anos. Especial agradecimento aos docentes da Área de Educação do Departamento de Ciências Biológicas: Tina, Júlio, Marcelo e Marcos, por terem criado as condições para o meu afastamento.

Ao Programa de Pós-graduação “Educação para a Ciência” da UNESP de Bauru, funcionários, docentes e discentes, não apenas pelas condições proporcionadas para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, mas também pelo acolhimento e amizade. E, especialmente, aos colegas do grupo de pesquisa Avaliação Formativa e Formação de Professores pelas críticas apresentadas ao projeto durante o seu desenvolvimento.

À CAPES pela bolsa PDEE e à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia pela possibilidade de desenvolvimento do estágio em Lisboa, durante o qual pude usufruir da infraestrutura daquela Universidade e participar de discussões que muito acrescentaram a este trabalho. Sou imensamente grata ao Professor Antônio Teodoro que aceitou me orientar durante o estágio e contribuiu de maneira decisiva para a fundamentação da abordagem crítica das políticas educacionais utilizada nesta investigação.

À Professora Lizete Maria Orquiza de Carvalho pela orientação e por ter persistido no diálogo.

Aos professores Luciana Maria Lunardi Campos e Eldon Henrique Mühl pelas generosas e ricas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação. Estendo meus agradecimentos aos professores Alberto Villani e Ana Maria Andrade Caldeira que, a condição de membros da banca de defesa, também colaboraram para o aperfeiçoamento do trabalho.

Aos entrevistados pela disponibilidade e pela confiança em me ceder suas histórias de vida. Espero, de todo coração, que as possíveis repercussões desta pesquisa colaborem para, de alguma maneira, mudar positivamente as condições de trabalho e de formação dos professores de educação básica na Bahia.

Aos meus familiares, particularmente aos meus pais, Dalva e Rubens, pelo apoio e pela torcida, que vão muito além dos oferecidos para obtenção deste título acadêmico.

## Resumo

O propósito deste trabalho é discutir as políticas de formação docente, especialmente aquelas que se relacionam mais diretamente aos professores de Ciências da região de Jequié, Bahia, a partir das seguintes questões: como se entrelaçam as políticas públicas de formação docente e as histórias formativas de professores de Ciências que ali vivem e trabalham? Como são construídas as políticas de formação e qual o papel dos professores neste contexto? Como é possível uma formação emancipatória que considere os professores sujeitos capazes de participar ativamente da vida política, inclusive no que concerne à sua formação? Para tanto, serve-se da teoria social de Habermas como principal referencial teórico-metodológico. Os dados foram constituídos por meio de levantamento bibliográfico (legislação, documentos e estudos acadêmicos) e de campo (histórias de formação, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quinze professores de Ciências). A apresentação e a discussão dos dados ocorreram em três momentos: i) numa ótica mais ampla, com a apresentação das ações estatais relativas ao assunto nos níveis nacional e estadual; ii) numa focalização mais precisa, no entrelaçamento das histórias de formação dos docentes entrevistados com as ações estatais correspondentes, enfatizando as ações de nível local e iii) transpassando esses dois enfoques, uma análise mais aprofundada da construção das políticas de formação docente a partir dos conceitos de sistema, mundo da vida e esfera pública. Como resultado, obteve-se um quadro geral das políticas de formação docente nas últimas décadas, o enredamento destas políticas com as histórias pessoais dos entrevistados, bem como uma análise interpretativa de como os docentes têm participado da construção das políticas referentes à sua própria formação e de como isto poderia se dar de maneira mais democrática. Entende-se que a formação de professores de Ciências fundamentada na racionalidade instrumental dificulta a compreensão dos docentes como sujeitos políticos, o que poderia ser viabilizado se a racionalidade comunicativa estivesse na raiz dos modelos formativos, o que permitiria que tais modelos almejassem o desenvolvimento da capacidade crítica e emancipatória dos professores.

**Palavras-chave:** Teoria da ação comunicativa, políticas educativas, formação docente, ensino de Ciências, Bahia.

## Abstract

The purpose of this study is to discuss the teacher training policies – especially those related to the Science teachers from Jequié City, state of Bahia, Brazil – from the following questions: how do the teacher training public policies and the personal educational history of the Science teachers who live and work in the city entangle? How are training policies built and how are teachers contextualized in this process? How possible can be an emancipative training which sees teachers as individuals capable of participating actively in politics, including in issues concerning their own training? For this purpose, the Habermas's social theory is employed as the leading theoretical and methodological benchmark. The data were formed by means of bibliographical survey (legislation, documents and academic studies) and field survey (training history, obtained from semistructured interviews performed with 15 Science teachers). The data presentation and discussion had three different aspects: i) a broader view, showing the state actions related to the topic, at national and state levels; ii) a more precise focus, the interweaving of the training of the teachers interviewed with the corresponding state actions – with emphasis on local actions and iii) beyond these two aspects, a deeper analysis on the construction of the teacher training policies from the concepts of “system”, “lifeworld” and “public sphere”. As a result, a general view of the teacher training policies over the last decades was achieved, as well as the interweaving of these policies with the personal history of the interviewees and an interpretative analysis on how the teachers have been participating in the construction of these policies, concerning their own training – and how such policies could be implemented more democratically. It is understood that the training – based on the instrumental rationality – of the Science teachers obstructs their own perception as political individuals. It would be easier if the communicative rationality were the basis to the training models, thus facilitating the development of the teachers' critical and emancipative abilities.

**Keywords:** Theory of communicative action, educational policies, teacher training, Science teaching, Bahia.

## Lista de figura

	Descrição	p.
FIGURA 1	Regiões administrativas e <i>campi</i> das Universidades estaduais da Bahia.	138



## Lista de quadros

	Descrição	p.
QUADRO 1	Comparação entre as características da ação estratégica e da ação comunicativa	24
QUADRO 2	Quadro sintético das características distintivas consideradas na seleção dos participantes	72
QUADRO 3	Cursos de graduação oferecidos pelas universidades estaduais da Bahia em 2005	139

## Lista de tabela

TABELA 1	Descrição Porcentagem de docentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio que possuíam curso superior completo, referente ao período entre 2003 e 2007, na Bahia	p. 140
----------	---	-----------

### Lista de abreviaturas e siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisadores em Ensino de Ciências
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLB	Sindicato dos Profissionais de Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CMET	Conferência Mundial de Educação para Todos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EaD	Educação a Distância
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FLEM	Fundação Luiz Eduardo Magalhães
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas
FUNBEC	Fundação Brasileira para Desenvolvimento do Ensino de Ciências
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEBio	Laboratório de Ensino de Biologia
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americano
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PAMP	Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PIEC	Plano Integral de Educação e Cultura para o Estado da Bahia
PNFPM	Programa da Política Nacional de Formação de Profissionais do

	Magistério da Educação Básica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREMEM	Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Médio
PREMEN	Programa de Melhoria do Ensino
ProUni	Programa Universidade para Todos
SBEnBio	Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPEC	Subprograma de Educação para a Ciência
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	Organização das Nações Unidas para Infância
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América

## Sumário

Resumo	p. v
Abstract	vi
Lista de figura	vii
Lista de quadros	viii
Lista de tabela	ix
Lista de abreviaturas e siglas	x
Apresentação	15
Introdução	17
<b>Capítulo I: Contribuições da teoria social de Habermas: sistema, mundo da vida e esfera pública</b>	21
1.1 Teoria Crítica	21
1.2 Teoria da Ação Comunicativa	23
1.2.1 Os conceitos de sistema e mundo da vida	26
1.2.2 O conceito de esfera pública	27
<b>Capítulo II: Políticas públicas</b>	29
2.1 As transformações do Estado no desenvolvimento do capitalismo	29
2.2 O papel do Estado na formulação de políticas públicas	33
2.3 O processo de globalização e as políticas públicas educativas em nível transnacional	37
2.3.1 Organismos internacionais	42
2.3.2 Oposições à globalização hegemônica	46
2.3.2.1 Movimentos dos educadores	46
2.3.2.2 Academia	48
<b>Capítulo III: Formação de professores</b>	50
3.1 Múltiplos entendimentos a respeito de formação, professor e de formação de professores	50
3.2 Interesses humanos e modelos de formação docente	53
3.3 Formação de professores de Ciências	56
3.4 A emergência da formação de professores como política pública	58
3.5 Teoria da Ação Comunicativa e políticas de formação docente	60
<b>Capítulo IV: Procedimentos metodológicos</b>	63
4.1 Levantamento bibliográfico	64
4.2 Levantamento de campo	65
4.2.1 Local da pesquisa	65
4.2.2 Constituição dos dados	66
4.2.3 Procedimentos de organização dos dados	69
4.2.4 Caracterização dos entrevistados	71
4.3 Organização e análise dos dados	75
<b>Capítulo V: Formação docente no Brasil</b>	77
5.1 Precedentes: da Colônia às primeiras décadas do século XX	79
5.2 O período modernizante: de 1930 a 1984	84
5.3 O período neoliberal: as últimas décadas	101
5.3.1 Governos de transição: entre o social e o mercado	101
5.3.2 A hegemonia do pensamento neoliberal	105
5.3.2.1 A formação de professores após a LDB	110

<b>Capítulo VI: As políticas públicas e as histórias de formação dos docentes entrevistados</b>	126
6.1 Questões prévias	127
6.1.1 A “escolha” da profissão	127
6.1.2 A docência leiga	128
6.1.2.1 - Curso de nível médio de habilitação específica para o magistério	132
6.1.2.2 - Estudos Adicionais	134
6.2 Dimensões formativas	135
6.2.1 Formação Acadêmica	134
6.2.1.1 Licenciatura	136
6.2.1.1.1 Ingresso e permanência na licenciatura e o ingresso na carreira docente	137
6.2.1.1.2 Os currículos	144
6.2.1.2 Formação acadêmica em exercício	162
6.2.1.3 Formação Transversal	172
6.2.2 Formação em contexto de atuação	174
6.2.2.1 Formação sistematizada em contexto de atuação	175
6.2.2.2 Formação difusa em contexto de atuação	182
6.2.2.3 O sindicato e a formação docente	186
6.2.3 Formação vivencial	188
6.3 Ponderações sobre a formação docente	192
<b>Capítulo VII: Os professores de Ciências na construção de políticas de formação docente</b>	197
7.1 O Estado, o mercado e a solidariedade	197
7.2 O professor no processo de construção das políticas de formação	204
7.3 A proficuidade do conceito de esfera pública para formação de professores de Ciências	209
<b>Considerações finais</b>	216
Referências Bibliográficas	224
Apêndices	254
Apêndice A: Termos de esclarecimento e consentimento	255
Apêndice B: Questionário de dados pessoais	256
Apêndice C: Roteiro de entrevista I	257
Apêndice D: Roteiro de entrevista II	258
Apêndice E: Carta de acompanhamento da entrevista transcrita	259
Apêndice F: Transcrições das entrevistas	260
Entrevista da professora Alma	260
Entrevista da professora Auri	266
Entrevista da professora Bela	274
Entrevista da professora Cori	280
Entrevista da professora Cris	293
Entrevista do professor Davi	307
Entrevista da professora Dina	320
Entrevista da professora Jeri	328
Entrevista da professora Lena	338
Entrevista da professora Malu	342

Entrevista da professora Mari	353
Entrevista da professora Mazé	369
Entrevista da professora Sílvia	377
Entrevista do professor Raul	389
Entrevista da professora Nani	405

## **Apresentação**

De maneira semelhante a vários professores que entrevistei para esta pesquisa, ingressei na licenciatura em Ciências e me habilitei em Biologia devido ao fascínio que tinha por esta disciplina. Depois, iniciei, eu também, a carreira docente a contragosto, uma vez que minha expectativa era exercer a profissão de bióloga em outros campos. Da mesma maneira, busquei realizar inúmeros cursos, principalmente, na esperança de melhor desenvolver meu trabalho em sala de aula. A certa altura, já irremediavelmente apaixonada pela docência, fiz uma especialização em ensino de Ciências e, em seguida, o mestrado. Depois de muitos anos trabalhando na rede pública de ensino do estado de São Paulo, prestei concurso na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Jequié, onde hoje trabalho como formadora de professores e vejo muitos de meus alunos passarem por situações parecidas com as que vivenciei. Além disto, participando de programas de formação de professores em exercício desenvolvidos por duas universidades estaduais na Bahia, tive contato com uma realidade bastante dura de professoras (especialmente) que, apesar da jornada tripla (lar, escola, universidade) e das imensas dificuldades que enfrentavam, viam nos cursos que realizavam uma imperdível oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Daí meu interesse em melhor compreender como ocorre e como deveria ocorrer a formação docente naquela região.

Não obstante, ao ingressar no Programa de Pós-graduação Educação para Ciência da UNESP de Bauru, minhas preocupações acadêmicas estavam voltadas para a produção dos saberes docentes, por isto, apresentei um projeto de pesquisa relacionado ao tema, o qual teve seu desenvolvimento impossibilitado por questões de ordem prática. Com a necessidade de redirecionamento da pesquisa, em conversa com a professora Lizete, orientadora deste trabalho, falamos pela primeira vez em políticas públicas e, a partir desse momento, foi ficando cada vez mais claro para mim que recuperar a dimensão política na formação docente e em nosso cotidiano é lutar contra a desumanização trazida por uma sociedade que, voltada para o indivíduo, o imediato, o consumo e a competição, torna-se dia a dia mais desesperançada. Assim, por esse caminho, vim reconciliar-me com as preocupações que sempre tive relativas à formação docente. Para esse projeto o pensamento de Habermas foi tomado como referencial teórico por fornecer instrumentos



interessantes tanto para análise crítica da sociedade capitalista contemporânea quanto para visualização de caminhos emancipatórios para a formação docente.

O resultado desse processo é o trabalho que agora apresento, no qual discuto questões relacionadas à produção e implementação de políticas de formação docente e com o qual espero, unindo-me às muitas outras vozes que persistem em resistir à realidade como é pronunciada e que buscam formulá-la de outra maneira, colaborar no alicerçamento tanto de novas políticas para formação docente, quanto novas possibilidades de formação de professores para atuação política.

Assim, à introdução, na qual apresento e contextualizo o problema de pesquisa, segue um capítulo dedicado ao referencial teórico-metodológico, onde discuto as contribuições de Habermas para as ciências sociais, apropriando-me particularmente dos conceitos de *sistema*, *mundo da vida* e de *esfera pública*. Nos dois capítulos seguintes apresento a fundamentação teórica dos principais eixos da pesquisa: políticas públicas e formação de professores, assim, no capítulo II, busco conceituar *políticas públicas* e definir como se dá sua construção, especialmente a partir do contexto transnacional e, no capítulo III, trato da questão da *formação docente* na atualidade, com especial destaque para os professores de Ciências, procurando delinear um horizonte no qual essa formação pudesse se constituir de maneira plena. Os procedimentos metodológicos são descritos e justificados no quarto capítulo. Respectivamente, nos capítulos V e VI, são apresentadas de maneira crítica as políticas de formação docente nos níveis nacional/estadual e local. No sétimo capítulo analiso a construção das políticas de formação docente no entrelaçamento desses três níveis com as histórias de formação dos docentes entrevistados, a partir dos conceitos de sistema e de mundo da vida, o que leva às possibilidades apresentadas pelo conceito de *esfera pública* para formação docente de caráter *emancipatório*. Em seguida apresento as considerações finais.

Para fechar esta apresentação e com intenção de previamente justificar as escolhas que realizei na elaboração deste trabalho, deixo aqui uma advertência feita por Habermas (1987, p. 114):

Quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidade e perplexidade.

## Introdução

A educação é prática social, dependente, portanto, do contexto histórico no qual está inserida. Distingui-se da escolarização, sendo que aquela se refere a um processo mais amplo que pode acontecer também na escola. Neste trabalho, no entanto, quando me referir à educação estarei me atendo à sua dimensão mais restrita de educação escolar.

De forma bastante genérica, pode-se dizer que o Brasil passou por dois momentos distintos em sua história, que se revela na maneira como a questão da escolarização foi tratada pela sociedade. No primeiro, da Colônia às décadas iniciais do século XX, a educação escolar estava desvinculada das preocupações cotidianas, necessária apenas para a ilustração da elite. No segundo, após 1930, o projeto de modernidade que se desenhava para o país demandava a consolidação de uma política capaz de garantir escola pública para capacitação de um contingente cada vez maior de trabalhadores urbanos (FREITAG, 2005; ROMANELLI, 2006).

A educação, especialmente no último meio século, tem sido entendida como chave para o desenvolvimento econômico (ROMANELLI, 2006). Como esta forma de desenvolvimento encontra-se, na atualidade, fortemente ligada ao domínio da ciência e da técnica, o que passa pela educação em ciências e, portanto, pela formação de docentes para enfrentar esse desafio, preconiza-se que:

as políticas públicas para área de ciência e tecnologia devem ser amplas, envolvendo não só a inovação, mas, fundamentalmente, o desenvolvimento das ciências, tendo ainda a educação científica, em todos os níveis, como prioritária. É preciso considerar que o analfabetismo científico aumentará as desigualdades, marginalizando do mercado de trabalho as maiorias que hoje já são excluídas (ZANCAN, 2000, p. 7).

Para Freitas e Villani (2002), é necessário atentar para a complexidade que envolve a formação de professores de Ciências, a qual, via de regra, busca produzir um profissional que incorpore, o mais possível, traços ideais selecionados a partir de uma reflexão teórica sobre o tema. A literatura tem apontado para a compreensão que esse processo deve contribuir para a incorporação de mudanças dos sistemas produtivos, o que exige um profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade “multimídia e

globalizada”, em que o rápido desenvolvimento científico e tecnológico requer permanente reconstrução de conhecimentos, saberes, valores e atitudes.

Pensadores críticos têm questionado a submissão da educação aos imperativos<sup>1</sup> do sistema produtivo. Evidentemente condições materiais de existência devem ser consideradas e as pessoas precisam estar preparadas para a produção e o consumo de conhecimento técnico-científico necessário ao mundo do trabalho, porém, é forçoso atentar para as elaborações simbólicas que também são essenciais à vida. O predomínio de certo tipo de racionalidade na sociedade moderna, a racionalidade instrumental, obscurece a sustentação ética e política da produção teórica, porém, é necessário que a educação em ciência recupere essas dimensões, o que só pode ser realizado se elas forem também resgatadas na formação de professores de Ciências.

Muito se tem falado a respeito da crise da educação. Podemos entender *crise* como o “estado de insegurança e incerteza que atinge todos os homens e evoca o futuro” (GOERGEN, 2007, p. 16), assim, a crise educativa que atravessamos “já não provém de uma forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, o fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações” (TEDESCO, 2004, p.15).

Para alguns, o que se passa hoje com relação à educação não é resultado de causas setoriais, nacionais ou estratégicas, mas tem origens mais profundas, relacionadas a uma determinada visão de mundo, trata-se, de fato, da crise da própria modernidade. Muito embora a educação, em diferentes tempos e lugares, tenha apresentado diversas nuances e funções, com o Iluminismo passou a ser entendida como ferramenta para a emancipação humana, sendo considerada indispensável para o desenvolvimento da racionalidade e da liberdade, de tal maneira que a escola vem desempenhando papel vital na construção da modernidade. Assim, a crise, que coloca sob suspeita a própria capacidade da razão em fundamentar e orientar um projeto histórico, acarreta também uma profunda crise no sistema educacional (MÜHL, 1999; PRESTES, 1995; SGRÓ, 2007; TEDESCO, 2004; TEODORO, 2003a).

---

<sup>1</sup> “Os imperativos não são determinados pelo que pode ser feito, mas por decisões ideológicas e políticas a respeito do que deve ser feito” (APPLE, 1989, p. 72).

Todavia, considero que a teoria crítica, especialmente na sua vertente habermasiana, pode contribuir para clarificar o papel da escola e de seus profissionais nos dias que seguem. Penso ser possível pautar as ações docentes, inclusive às que se referem à formação profissional, por critérios de racionalidade que não apenas aqueles oriundos da racionalidade instrumental. Julgo também que o pensamento de Habermas pode nos ajudar a compreender as políticas públicas e o papel dos cidadãos na sua concretização no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, bem como apontar possibilidades de resistências aos imperativos sistêmicos.

Com relação às políticas públicas, a literatura tem indicado ao menos três fases do ciclo político: a formulação, a implementação e o controle de impacto (FREY, 2000). Uma vez que essas fases encontram-se fortemente entrelaçadas e se influenciam mutuamente, utilizarei aqui a expressão *construção das políticas públicas* como forma abreviada de me referir aos processos conjugados de formulação, implementação e avaliação de tais políticas.

Considero que as políticas públicas de formação devem ser estudadas em seu conjunto, que compreendem uma dimensão *operacional* relativa às ações destinadas ao estabelecimento dos espaços de formação no interior da qual se desenvolve um currículo, compreendendo, portanto, uma dimensão *curricular*. Embora de natureza diversa, estão intimamente relacionadas, daí minha preocupação em estudar ambas as facetas. Discussões mais aprofundadas a respeito especificamente da dimensão curricular das atuais políticas, particularmente aquelas que envolvem o ensino de Ciências, podem ser encontradas em trabalhos de outros estudiosos, como nos de Lopes e colaboradores (DIAS; LOPES, 2003; LOPES, 2004a,b, 2005; SILVA; LOPES, 2007).

Pretendo, pois, analisar a construção das políticas públicas de formação docente, focalizando um grupo de professores de Ciências que atuam em escolas básicas de uma determinada região do interior da Bahia, a fim de clarificar os constrangimentos e influências que sofrem e que produzem nesse processo. Com isso espero contribuir para o alicerçamento de novas possibilidades de formação professores para atuação política, capazes de levar ao estabelecimento de novas políticas para formação docente.

Assim, considerando as mudanças que ocorrem hoje no mundo da cultura e do trabalho, compreendendo a percepção de crise da modernidade e a globalização da

economia; a sociedade brasileira, caracterizada por fortes desigualdades sociais e regionais; as políticas de formação docente inseridas nesse contexto e a maneira como efetivamente os professores participam da construção dessas políticas, tomei como finalidade desta pesquisa discutir as seguintes questões:

- Como se entrelaçam as políticas públicas de formação docente e as histórias formativas de professores de Ciências do interior da Bahia?
- De que maneira esses professores participam da construção dessas políticas?
- Como é possível uma formação emancipatória que os considere sujeitos de sua história, de maneira que possam participar de maneira consciente da construção das políticas públicas, particularmente àquelas relativas a sua própria formação?

Existe uma grande produção acadêmica sobre a questão da formação docente no Brasil, de tal maneira que esse campo de conhecimento já foi mesmo caracterizado como em “estado de ebulição” (MEDEIROS, 2005). Apesar disso, as políticas públicas de formação de professores têm se constituído um foco de pouco interesse nesses estudos (ANDRÉ, 2002), particularmente no caso dos professores de Ciências e de Biologia (MEGID NETO, 2006; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2007). Com este trabalho, pretendo oferecer novos subsídios para os debates atuais sobre a formação dos professores de Ciências, indo para além dos aspectos *do que e como* ensinar/aprender, e discutir sobre a dimensão política dessa formação.

## Capítulo I

### **Contribuições da teoria social de Habermas: sistema, mundo da vida e esfera pública**

Com o objetivo de apontar os marcos sobre os quais se situam este estudo, apresento de imediato seu principal referencial teórico-metodológico: a teoria social de Jürgen Habermas (1929 - ).

#### *1.1 - Teoria Crítica*

Para fundamentar a análise do processo de formação de professores de Ciências relacionando-o com a construção de políticas públicas busquei respaldo na teoria crítica, especialmente nas propostas de Habermas. A opção por essa abordagem deveu-se ao fato de considerar que ela pode superar tanto o determinismo, expresso em vertentes críticas de cunho estruturalista, quanto o voluntarismo ingênuo, realçando a tensão existente entre estrutura e ação.

Para Geuss (1988) uma teoria crítica é uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento (capacitando-os a estipular quais são os seus verdadeiros interesses) e de emancipação (os liberta de uma coerção que é, ao menos parcialmente, autoimposta). Situam-se suas origens no pensamento da Escola de Frankfurt, a qual se relaciona aos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, que se reuniam em torno do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, a partir da década de 1920.

Freitag (2004) considera que a concepção e desenvolvimento da teoria crítica por esse grupo abrangem três momentos: o primeiro, que corresponde ao período de vai da fundação do Instituto até logo de depois da segunda guerra mundial, teve forte influência de Horkheimer. O segundo, relativo à reconstrução do Instituto no pós-guerra, esteve sob direção intelectual de Adorno. No terceiro, a liderança passou para Habermas, que tem

discutido a teoria crítica, superando os impasses surgidos com o seu desenvolvimento, a partir da proposta da Teoria da Ação Comunicativa (TAC). É a teoria crítica desenvolvida no terceiro período que utilizo como diretriz para esta pesquisa.

Um dos pontos de discussão do grupo de Frankfurt foi a crítica ao positivismo. Num dos seus trabalhos seminiais, Horkheimer (1980a) faz emergir, da análise da teoria tradicional (positivista), a teoria crítica, caracterizando a primeira como a-histórica e neutra perante valores, enquanto a segunda seria reflexiva e historicamente situada.

A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma [teoria tradicional] considerados exteriores. A teoria crítica da sociedade ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida (HORKHEIMER, 1980b, p. 155).

Horkheimer, Adorno e outros teóricos críticos buscaram entender os motivos pelos quais o projeto iluminista, no qual a razão é pensada como esclarecimento, autofundamentação e crítica, não se realizou. Eles demonstraram que a consolidação da modernidade foi marcada pela instrumentalização da razão, que se formalizou e se tornou incapaz de julgar as finalidades das ações, ou seja, tornou-se pretensamente neutra ética e politicamente. Pela racionalidade instrumental, o mundo tornou-se um objeto manipulável de acordo com os interesses do sujeito, sendo que as ações daí decorrentes são exclusivamente técnicas, apagando-se as motivações valorativas.

Ou seja, eles consideravam que o Iluminismo, que punha na razão a capacidade de proporcionar emancipação, mostrou-se, na consolidação da modernidade, um processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem. A ciência e a técnica foram perdendo seu caráter libertador e “a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de produção e dominação” (PUCCI, 1994, p. 23). Para além da denúncia,

a preocupação central da teoria crítica sempre foi a de restabelecer o poder crítico-libertador da razão humana através do revigoramento da teoria dialética. Os teóricos de Frankfurt preocuparam-se tanto em interpretar a sociedade contemporânea quanto transformá-la. A emancipação constitui-se, pois, no desafio que preocupa todos os teóricos frankfurtianos e Habermas é herdeiro dessa preocupação (MÜHL, 1999, p. 30).

## 1.2 – Teoria da Ação Comunicativa

Habermas defende o projeto iluminista e busca restituir à razão sua capacidade emancipatória, superando as limitações impostas pela visão reducionista da racionalidade instrumental, partindo do pressuposto que existe um sentido universalista de razão que se aplica também à dimensão prático-moral. Advoga a necessidade da mudança do paradigma da consciência (subjetivo) para o da linguagem (intersubjetivo), pois quando a análise da racionalidade é realizada sob a perspectiva do primeiro prevalece a razão instrumental, no paradigma da linguagem, ao contrário, é possível conceber a razão de maneira mais ampla, na forma de razão comunicativa.

Essa razão (...) parte da intersubjetividade como “fala”, como “mundo da vida”. A linguagem e o mundo da vida não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas. A fala *sobre* algo é sempre fala *com*. Assim, a intersubjetividade constitui a subjetividade e participa de sua estruturação, não tendo um caráter de meio, portanto, não se enquadrando numa relação do tipo meio-fim, sujeito-objeto (...). O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos (PRESTES, 1995, p. 150-151, itálicos no original).

Assim, Habermas (2001, 2002, 2003, 2006) apresenta a racionalidade comunicativa como contraponto à racionalidade com respeito a fins. A primeira orienta as interações simbolicamente mediadas e, sendo um conceito amplo, não exclui a possibilidade de uma racionalidade teleológica. A segunda pode assumir a forma de racionalidade instrumental ou estratégica quando fundamenta as intervenções do agente no mundo com relação à organização dos meios ou à escolha de alternativas, respectivamente, ou seja:

A ação instrumental orienta-se por *regras técnicas* que se apóiam no saber empírico. Estas regras implicam em cada caso prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais: tais prognoses podem se revelar verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por *estratégias* que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais: estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso (HABERMAS, 2006, p. 57)

A formulação do conceito de uma racionalidade comunicativa é possível porque, para Habermas, a linguagem não é um mero recurso de representação do pensamento, mas traz em si a possibilidade de Entendimento<sup>2</sup>. Este, por sua vez, envolve a compreensão dos atos de falas por todos os envolvidos e o Consenso obtido a partir da argumentação

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizarei letra inicial maiúscula em todos os casos em que for necessário diferenciar os termos que se constituem como conceitos fundamentais da teoria habermasiana daqueles formulados por teorias concorrentes ou dos sentidos empregados na linguagem de senso comum, como no caso de Entendimento, Consenso e Discurso, a não ser, quando se tratar citação literal.



irrestrita e da prevalência do melhor argumento. Desta forma, Habermas considera como ação comunicativa “aquelas interações mediadas linguisticamente em que os participantes perseguem com seus atos de fala fins ilucucionários<sup>3</sup> e *somente fins ilucucionários*” (HABERMAS, 2001<sup>4</sup>, p. 378, itálicos no original).

Para Habermas, a linguagem não funciona apenas na coordenação de ações no agir comunicativo, mas também no Discurso que vem a ser o processo de livre discussão das fundamentações das ações:

na interação comunicativa a legitimidade das pretensões de validade não é questionada; já o discurso é uma situação de diálogo em que é possível virtualizar as coerções práticas das ações comunicativas, sendo as pretensões de validade das mesmas então problematizadas, avaliadas em seus fundamentos, com vistas à obtenção de um acordo entre os usuários da linguagem. No discurso os falantes competentes se reúnem de modo a formar uma espécie de “corte de apelação”, na qual se discute e se decide a fundamentação das pretensões de validade que foram erguidas na interação (COSTA, 2003, p.54).

Com relação à coordenação de ações entre agentes diversos, Habermas admite duas formas de interação: estratégica e comunicativa. É possível melhor compreendê-las por meio do conceito de interação social, que pode ser analisado com a ajuda dos conceitos elementares: ação e Discurso, os quais ocorrem de forma entrelaçada nas interações linguisticamente mediadas. É na interação social que se busca solucionar o problema de coordenação de ações de diferentes agentes de tal forma que as de Alter possam estar ligadas às de Ego. Nesse processo as relações entre ação e Discurso podem se dar de diferentes maneiras dependendo da forma como as ações são orientadas: se com vistas ao êxito (ação estratégica) ou com vistas ao Entendimento (ação comunicativa) (HABERMAS, 2002). No Quadro 1 sintetizo as principais características desses dois tipos de interação:

	<b>Ação estratégica</b>	<b>Ação comunicativa</b>
<b>Uso da linguagem</b>	Apenas como meio de transmissão de informações	Fonte de interação social
<b>Coordenação das ações</b>	Influência de atividades não linguísticas	Força consensual dos processos linguísticos
<b>Finalidade</b>	Exercer influência	Produzir Entendimento

QUADRO 1 – Comparação entre as características da ação estratégica e da ação comunicativa.

<sup>3</sup> Fins ilucucionários: que visam o Entendimento

<sup>4</sup> As traduções das obras em espanhol ou inglês citadas neste trabalho são de minha responsabilidade.

O agir comunicativo depende da presunção de quatro condições: inteligibilidade; verdade das proposições; justeza das normas; veracidade dos interlocutores. A pretensão de validade dessas presunções pode ser questionada por quaisquer dos agentes em qualquer tempo. Enquanto a inteligibilidade dos conteúdos e a veracidade dos agentes podem ser discutidas e resolvidas durante a ação, a definição da pretensão de verdade de um enunciado ou da justeza de uma norma só podem ser estabelecidas por Discursos teórico e prático, respectivamente.

Para Habermas, a emancipação só é possível no contexto de interações mediadas linguisticamente. Numa interação um agente não pode pretender conseguir Entendimento com um interlocutor e exercer influência sobre o mesmo, pois,

aquilo que *manifestamente* resulta de um cumprimento ou ameaça, sugestão ou logro etc., não pode ser intersubjetivamente considerado um acordo, pois uma intervenção deste tipo viola as condições sob as quais as forças ilocutórias despertam convicções e originam ‘ligações’ (HABERMAS, 2002, p. 111, itálicos no original).

O Entendimento buscado com relação à verdade, à justiça e à veracidade, que fundamentam as ações de cada um dos agentes, é intersubjetivamente compartilhado, apresentando-se na forma de Consensos obtidos discursivamente e sem impedimentos. Assim, Habermas defende uma concepção processualista de verdade e de justiça, as quais são definidas discursivamente, tendo como parâmetro uma situação ideal de fala, na qual todos os envolvidos apresentam livremente seus juízos, sendo a força do melhor argumento a única coerção permitida.

Uma vez que se considera que a racionalidade “tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição do conhecimento do que com a forma como os sujeitos capazes de fala e ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 2001, p. 24), a razão pode alcançar tanto o mundo objetivo, quanto o social e o subjetivo.

Da mesma forma que os atos de falas constatativos, também as ações reguladas por normas e as auto-representações expressivas têm o caráter de manifestações providas de sentido, inteligíveis em seu contexto, que estão vinculadas a uma pretensão de validade susceptível de crítica. Em lugar de fazer referências a fatos, fazem referências a normas e vivências (...).

As emissões ou manifestações que estão associadas às pretensões de retitude normativa ou de veracidade subjetiva, de forma similar como os atos associados a uma pretensão de verdade proposicional ou eficiência, satisfazem o requisito essencial da racionalidade: são susceptíveis de fundamentação e crítica. (HABERMAS, 2001, p. 34).

### 1.2.1 - Os conceitos de sistema e mundo da vida

Para Habermas (2001, 2003), existe uma conexão interna entre a teoria da racionalidade e a teoria da sociedade. Ele concebe a sociedade moderna de forma bidimensional, por meio das categorias *sistema* e *mundo da vida*. O sistema é regido pela racionalidade instrumental e compreende dois subsistemas: o Estado e o mercado. O mundo da vida compreende as intersubjetividades dos atores inseridos em situações concretas de vida, constituindo-se no pano de fundo sobre o qual ocorrem as ações.

O mundo da vida congrega os paradigmas culturais (cultura), as ordens legítimas (sociedade) e as estruturas pessoais (estruturas de personalidade), os quais permanecem mutuamente entrelaçados “através do meio comum da linguagem cotidiana” (HABERMAS, 2002 p. 142). A cultura é definida como “reserva de conhecimento à qual os participantes na comunicação, ao se entenderem uns com os outros, vão buscar suas interpretações” (p.139); a sociedade consiste nas ordens legítimas por meio das quais os participantes “regulam suas filiações em grupos sociais e salvaguardam a solidariedade” (p.139); enquanto as estruturas de personalidade correspondem a “todos os motivos e competências que permitem ao indivíduo falar e agir, assegurando desta forma sua identidade” (p. 139).

Com o aumento da complexidade do sistema social ocorre sobrecarga nos processos de obtenção de Entendimento, o que possibilita a existência e a manutenção de meios de controle independentes da linguagem: o dinheiro, instrumento do mercado e o poder, instrumento do Estado. Habermas considera que processo de racionalização sistêmica é fundamental para o desenvolvimento da humanidade, porém, conforme coloca Mühl (1999), “o progresso e a emancipação humana não dependem da evolução sistêmica e, sim, da ampliação da racionalidade comunicativa e da flexibilidade dela decorrente” (p. 165), ou seja, “a racionalidade sistêmica não pode impor-se e invadir a esfera do mundo da vida, mas deve permanecer restrita à sua dimensão específica, deixando que o mundo da vida, que é de fato a base sustentadora de toda a realidade social, mantenha-se regido pela racionalidade comunicativa” (p. 167).

Devido ao aumento da complexidade sistêmica, os processos mediados linguisticamente tomam uma posição secundária e vão sendo colonizados por ele, isto

porque o “mundo da vida se constitui sempre em forma de um saber global intersubjetivamente compartilhado por seus membros” (HABERMAS, 2003, p. 501), mas que, no entanto, é estilhaçado pelo efeito que se produz a partir das diferenciações dos mundos objetivo, subjetivo e social, de tal forma que “a *consciência cotidiana* fica despojada de sua força sintetizadora, fica *fragmentada*” (p. 501, itálicos no original). Ou seja, a colonização representa a dominação da racionalidade instrumental em instâncias em que deveria prevalecer a racionalidade comunicativa.

A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de pensar, sentir e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento –, que estão na base dos problemas sociais (GONÇALVES, 1999, p. 131).

### 1.2.2 - O conceito de esfera pública

*Esfera pública* é um conceito basilar da teoria social de Habermas. Desde uma de suas primeiras obras (HABERMAS, 1984) ele vem discutindo o surgimento, desenvolvimento e declínio de uma esfera pública cujas características são: a universalidade e igualdade de participação, a racionalidade na busca de Entendimento e a publicidade crítica. Habermas elaborou esse conceito a partir da reconstituição da esfera pública liberal desenvolvida na Europa a partir do século XVIII, a qual, no entanto, não conseguiu “manter as promessas da racionalização do poder e da neutralização da dominação” (LUBENOW, 2007, p. 24), pois, uma vez que a burguesia tenha dela se apropriado a fim de proteger a esfera privada (a da produção), as promessas contidas na ideia de uma esfera pública racional e politizada ficaram incompletamente realizadas. Já no alvorecer do século XX, esse tipo de esfera pública estava significativamente atrofiada, pois, “desvirtuada de sua função original, assume-se como mero instrumento de propaganda do poder instituído” (SILVA, 2002, p. 38).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a separação entre Estado e sociedade foi se desfazendo seja pela privatização do Estado ou pela estatização da sociedade, com isso, alterou-se a estrutura da esfera pública, que perdeu seu caráter político, uma vez que pela influência crescente da ciência e da tecnologia, o poder encontrou novas formas de legitimação e as decisões políticas deixaram de fazer parte da discussão racional da esfera pública. O enfraquecimento da esfera pública permite que a racionalidade sistêmica

avance para além de seus domínios (HABERMAS, 2003), restando-nos a tarefa de repolitizá-la.

Relacionado ao conceito de esfera pública, encontramos o de “associações livres” (HABERMAS, 1987, 1990), que se refere a organizações não ou pouco institucionalizadas que se encarregam não da tomada de decisão, mas da formação de conceitos, visto que “são especializadas na geração e propagação de convicções práticas, ou seja, em descobrir temas de relevância para o conjunto da sociedade, em contribuir com possíveis soluções para os problemas, em interpretar valores, produzir bons fundamentos, desqualificar outros” (HABERMAS, 1990, p. 110).

No decorrer de sua produção teórica, Habermas foi sofisticando o conceito de esfera pública, mantendo-o, porém, em seus aspectos fundamentais. Embasada principalmente nos trabalhos de sua fase intermediária (HABERMAS, 1987, 1990, 2003) e nos estudos dos comentadores citados (EFKEN, 2003; LUBENOW, 2007; SILVA, 2002), a formulação que considero produtiva para este trabalho é aquela que concebe a esfera pública como uma estrutura comunicacional ancorada nas associações livres. Nestas associações, pessoas privadas, fazendo uso público da razão, debatem, em condições de liberdade e igualdade, temas de interesse comum, produzindo uma opinião pública capaz de orientar suas ações bem como de informar e criticar os direcionamentos sistêmicos. Múltiplas associações livres, assentadas no mundo da vida, interconectam-se em forma de redes discursivas que se configuram em esferas públicas ampliadas, capazes de se relacionarem com os meios decisórios institucionalmente estabelecidos, guiando-os quanto aos valores. É a partir desta perspectiva, portanto, que pretendo relacionar políticas públicas e formação de professores.

## **Capítulo II**

### **Políticas Públicas**

Uma vez que “a função docente no Brasil foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola” (WEBER, 2003, p. 1130), fica clara a necessidade de se tomar o Estado como categoria central nos debates sobre as políticas públicas de formação, pois, dependendo da maneira como aquele é entendido, essas são conceitualizadas, de modo que as políticas públicas tanto podem ser tomadas como ações governamentais unidirecionadas quanto processos conflituosos multidirecionais (OZGA, 2000).

O Estado, no entanto, não é uma entidade abstrata, mas se estabelece historicamente, daí a necessidade de, mesmo que esquematicamente, reconstituir sua configuração no contexto do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

#### *2.1 As transformações do Estado no desenvolvimento do capitalismo*

O Estado moderno, fundamentado sobre critérios de racionalidade, configurou-se na Europa a partir do século XVI, estruturando-se em uma burocracia civil e militar que impõe leis e administra o erário em um dado território (GANDINI, 1992). Com o desenvolvimento e o agigantamento de seus aparatos (jurídicos, ideológicos, institucionais e repressivos) suas funções foram ocultando-se sob o véu da neutralidade e universalidade (HAGUETTE, 1992).

Com a ascensão da burguesia ao poder erigiu-se o Estado liberal sobre sociedades definidas como nacionais. Na consecução deste projeto, atribuiu-se às políticas educativas a responsabilidade pela integração dos distintos grupos sociais, a criação de uma identidade nacional e a legitimação do poder estatal (HAGUETTE, 1992; MORROW; TORRES, 1997; TEDESCO, 2004). Buscou-se também, por meio da educação, facilitar a

mobilidade social e formar adequadamente os cidadãos para exercerem seu papel dentro da estrutura produtiva da sociedade. Essas funções de tipo social e econômico foram adquirindo maior relevância a partir do século XIX com o avanço da industrialização e com o aumento da complexidade social (SAUTER, 1993).

Com o crescimento das forças produtivas, impulsionado pelo avanço científico e tecnológico, o mercado passou a intervir cada vez mais no Estado, orientando ações que antes eram imputadas à esfera social. Assim, do modelo liberal, derivou, com o desenvolvimento do capitalismo, outro, que buscava a “coexistência pacífica” entre a legitimação democrática e a acumulação capitalista, constituindo-se no Estado de bem estar social (*welfare state*)<sup>5</sup>, que enfrenta hoje, no entanto, dificuldades oriundas de seu próprio sucesso (HABERMAS, 1987).

Esse processo é sintetizado por Moraes, R., (2004), para quem as transformações pelas quais têm passado o Estado moderno capitalista, tiveram duas fases: uma primeira, entre fins do século XIX e por volta de 1970, com seu apogeu entre 1945 e 1970, e uma segunda, a partir de então, e foram direcionadas por mutações que se deram no aumento do seu tamanho (relativo à arrecadação, responsabilidades e regulações) e na sua forma (relativo à organização da autoridade política). Tais mudanças foram motivadas pelas transformações dos agentes econômicos, em virtude do surgimento do capitalismo das grandes corporações e do paulatino predomínio do capital financeiro, e pela inclusão “das massas assalariadas nos sistemas políticos nacionais, por intermédio do voto e dos movimentos de identidade coletiva e de organização de interesses” (p. 314), possibilitando-lhes o papel de interlocutoras na definição de políticas nacionais. Depois da Segunda Guerra, essa forma de capitalismo encontrou seu ápice no processo de reconstrução do mundo sob regras “que previam um grau de insulação econômica suficiente para permitir

---

<sup>5</sup> Traço aqui apenas linhas genéricas, não cabe a este trabalho discutir a natureza, desenvolvimento e crise do Estado de bem estar social, nem tampouco se aprofundar sobre especificidades do desenvolvimento da modernidade no Brasil. Apesar da diversidade de entendimentos, para Welinsk (1974 apud DRAIBE, 1993, p. 6), o Estado de bem estar social pode ser caracterizado pela garantia de “um padrão mínimo de renda, alimentação, saúde, alojamento e instrução, assegurado a cada cidadão como um direito político e não como beneficência”. Bianchetti (2005) lembra que na América Latina as políticas sociais foram cultivadas mais propriamente no contexto de um Estado assistencialista, enquanto Draibe (1993) entende que o “caso brasileiro” pode ser estudado sob a ótica do Estado de bem estar social, porém, ambos, assim como Torres (2002), notam a existência de características no padrão de intervenção social do Estado em países latino-americanos, entre eles, o Brasil, que se assemelham a de um Estado de bem estar social. De qualquer maneira, o importante para este trabalho são as conseqüências da reação do capital ao *welfare state* que, sob a forma de neoliberalismo, sem dúvidas, atingiu o Brasil e as políticas educativas aqui desenvolvidas principalmente a partir dos anos 1990.

políticas fiscais e monetárias razoavelmente efetivas (...) no interior das fronteiras nacionais” (p. 314). Dos acordos para a concretização dessas regras surgiram instituições como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Neste contexto, os Estados nacionais conseguiram preservar alguns “instrumentos para gerenciar ciclos de expansão e crise, para deflagrar programas econômicos e sociais que evitassem polarizações políticas instabilizantes etc.” (p.316). Costuma-se datar a crise ou o desmantelamento dessa estrutura no início dos anos de 1970: primeiramente, o capital transnacional começou por reclamar das regulações nacionais, depois, deixou de reconhecer a legitimidade destas regulações, procurando e encontrando maneiras de contorná-las e, finalmente, desfechou um ataque frontal avançando contra a legislação trabalhista e apelando para a privatização, para a liberalização comercial, alfandegária e ambiental e para a desregulamentação dos sistemas financeiros. Na década de 1990, já se podiam ver claramente os resultados dessas alterações: i) crescimento econômico lento, mais desigual e mais “ciclotímico”; ii) cortes no *welfare state*; iii) instituições políticas nacionais cada vez mais percebidas como ineficazes; iv) partidos políticos construídos a partir de ideologias e programas a perder espaço para outras formas de organização e ação política; v) sistemas de relações de trabalho pulverizadas e flexibilizadas, sendo cada vez mais difícil estabelecer laços e identidades coletivas; vi) sistema de relações internacionais instável; vii) novas configurações ideológicas: ideias neoliberais e projetos de integração regional. Todos esses fatores levaram a mudanças importantes nas autoridades políticas convencionais, de tal maneira que, se o Estado moderno nasceu com a conquista de três monopólios: da produção da norma jurídica, da taxação e da coerção legítima, são justamente esses fundamentos que passaram a ser “delimitados, reduzidos ou monitorados estreitamente por ‘autoridades’ políticas supranacionais – credores sem rosto e entidades multilaterais reguladoras ou canceladoras” (p. 322).

Segue-se, assim, no campo político-econômico, a supremacia do neoliberalismo que retoma a tese do liberalismo clássico segundo a qual o mercado tem papel regulador na sociedade na medida em que mantém o equilíbrio entre crescimento da demanda e a limitação da oferta, constituindo-se na única forma possível de distribuição de bens. Embora se estabelecendo como um conceito amplo, desenvolvido por diferentes escolas, movimentos e tendências, o neoliberalismo apresenta como característica fundamental o uso de categorias econômicas na análise social e política, ou seja, “a centralidade do



econômico como regulador das relações sociais, define as características e os limites das propostas políticas, as quais se consideram derivadas das primeiras e regidas pela lógica” (BIANCHETTI, 2005, p. 26). Assim,

no diagnóstico sobre a crise do capitalismo, os neoliberais consideram que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre as bases do modelo econômico neoclássico considerado como manifestação objetiva das relações naturais dos homens (BIANCHETTI, 2005, p. 22).

A censura maior que os economistas neoliberais fazem ao Estado de bem estar social refere-se à crise fiscal, que leva os governos a encontrarem dificuldade de manter políticas sociais sem onerar ainda mais o capital, de tal forma que tais políticas, vistas pelos trabalhadores como conquistas de novas condições de trabalho, são entendidas como obstáculo ao processo de acumulação. Na escola, a repercussão desse ideário não se dá apenas pelo desenvolvimento de programas de ajustes e corte de despesas, mas também pela inserção ostensiva da mentalidade empresarial ou, mais sutilmente, da racionalidade técnica-instrumental (APPLE, 1989, 1996, 1997), constituindo-se num processo de colonização sistêmica que atinge a educação nas economias capitalistas, inclusive, com algumas distinções, países da América Latina, como o Brasil (TORRES, 2002).

O neoliberalismo na educação recupera os pressupostos da teoria do capital humano<sup>6</sup>, apontando a educação como um dos pilares do desenvolvimento econômico. Seus críticos (APPEL 2002, 2004; PACHECO, 2001, TEODORO, 2003a, b, 2008; TORRES, 2002; WHITTY, 1996), no entanto, têm denunciado o potencial excludente contido na conversão dos cidadãos em consumidores e na crença de que as relações

<sup>6</sup> As teorias do capital humano desenvolveram-se a partir da formulação inicial de Theodore Schultz e, segundo Apple (1989, p. 59), de maneira geral, afirmam que “as escolas são agentes importantes de crescimento econômico e mobilidade social”, pois, elas “maximizam a distribuição de conhecimento técnico e administrativo entre a população”, o qual, uma vez aprendido, poderá ser utilizado pelo estudante para ascender melhores ocupações, o que garantiria também a oferta de “pessoas bem qualificadas exigidas por uma economia em expansão”. Pensadores críticos apresentam como seu contraponto as teorias da reprodução, que entendem as escolas não como meio de mobilidade, mas como mecanismo de classificação, pois elas “distribuem os indivíduos pelos seus lugares apropriados dentro da divisão hierárquica de trabalho” (p. 59), assim, no capitalismo avançado existiriam dois sistemas escolares, sendo que cada um deles “ensina diferentes normas, valores e disposições, dependendo da classe social e da trajetória econômica de cada pessoa” (p. 60). Apesar de o autor revelar-se mais simpático à segunda forma de análise, considera que ela também apresenta limitações, particularmente com relação à concepção determinista que a subjaz. Os pensadores da política educativa cujos estudos foram selecionados para subsidiar este trabalho (p.e. Apple, Teodoro, Torres) mantêm uma postura crítica com relação a ambas as tradições, explorando a tensão existente entre as determinantes sócio-econômicas e a capacidade de autodeterminação dos sujeitos individuais e coletivos. Ainda sobre o assunto, gostaria de chamar atenção para o trabalho de Tedesco (2004), no qual podemos encontrar uma esclarecedora distinção entre as concepções tradicionais de capital humano e aquelas que fundamentam as atuais reformas educativas.

estabelecidas em um cenário de mercado livre podem concretizar o ideal de bem viver para todos, “pelo contrário, a celebração da diversidade e da escolha entre indivíduos com acesso desigual aos recursos culturais, assim como aos recursos materiais, provavelmente impedirá, mais do que aumentará suas chances de emancipação” (WHITTY, 1996, p. 116).

Esse processo tem alterado não apenas as organizações como também a própria identidade dos professores, que passam a ser representados como indivíduos “que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos” (BALL, 2002, p. 6), são pagos de acordo com seu desempenho, competem entre si e vivem em sobressaltos por serem constantemente julgados sem nunca terem a certeza de estar fazendo o que deles se espera.

É, portanto, nesse contexto de alterações no mundo do trabalho e da cultura, com fortes repercussões na formação e fazer docentes, que discutirei as políticas públicas de formação de professores neste trabalho.

## *2.2 O papel do Estado na formulação de políticas públicas*

Embora seja difícil uma demarcação precisa (SOBOTKA, 2006; SOUZA, C., 2006), particularmente no domínio da educação (OZGA, 2000), as políticas públicas podem ser consideradas como “a atividade ou o conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 7). Já para Sposito e Carrano (2003), elas se relacionam a um conjunto de ações articuladas que: envolvem recursos específicos, uma dimensão temporal e alguma capacidade de impacto; não se reduzem à implantação de serviços, mas englobam projetos de natureza ético-política e compreendem níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil, estando, portanto, sujeitas a conflitos entre grupos que disputam orientações no espaço público e os recursos destinados à sua implantação. De qualquer maneira, as políticas públicas referem-se à intervenção do Estado na sociedade visando prioritariamente o campo econômico ou social, embora estes sejam indissociáveis.

Para Vieira (2002), a formação de professores, como política pública, deve ser entendida como parte da política educacional, que, como as demais, embora envolva um amplo conjunto de agentes, expressa-se, “sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão” (p. 14).

Tendo-se, pois, as políticas públicas como o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987, apud HÖFLING, 2001) devemos considerar que sua compreensão depende das concepções que se tem de Estado, de maneira que a produção, implementação e análise das políticas são realizadas dentro de diferentes tradições sociológicas. Baseada principalmente em Azevedo (2004); Höfling, (2001) e Torres (1997, 2002), apresento brevemente os dois polos entre os quais essas tradições se situam: a liberal clássica e a marxista<sup>7</sup>.

A tradição **liberal clássica** centra suas preocupações na questão da formação da cidadania e da soberania, assentadas na liberdade e individualidade. O Estado é concebido como neutro e as políticas são produzidas pela livre participação dos cidadãos de maneira direta ou representativa. As políticas públicas têm como primazia a defesa dos direitos individuais, rechaçando-se a interferência do Estado nas relações sociais, ao qual caberia o papel de árbitro e não de regulador. Desta forma, suas teses defendem as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado e, sob este ponto de vista, as políticas públicas são consideradas entraves para o desenvolvimento social, uma vez que tolhem a livre iniciativa e a individualidade, desestimulando a competitividade. O Estado, no entanto, não apenas garante a si o direito de educar o cidadão como também o dever, particularmente com relação ao ensino elementar, uma vez que a educação tem a dupla função de legitimar e de manter a ordem econômica e social. Nesse caso, o poder público deve compartilhar suas responsabilidades com a iniciativa privada, estimulando a competição. Concebe-se que a formulação das políticas educacionais assenta-se no pressuposto que os rumos da sociedade são definidos a partir dos interesses coletivos e que as escolhas relativas à educação são feitas em nome de todos, por meio de um processo democrático.

---

<sup>7</sup> Especificamente com relação à educação escolar, esses polos originaram igualmente um espectro de explicações que vão das teorias do capital humano às da reprodução, conforme nota de rodapé anterior.

As tradições **marxistas** tematizam a questão do poder do Estado, entendendo-o como uma arena de confrontação de projetos políticos conflituosos na qual as políticas são elaboradas no contexto de lutas entre grupos que defendem interesses divergentes e que possuem diferentes possibilidades de exercício do poder. As políticas públicas são entendidas como meios pelos quais o Estado regula as relações sociais, colocando-se a serviço da manutenção das relações capitalistas, qualificando a mão-de-obra e mantendo sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo, ou seja, as políticas sociais fariam parte de um processo de mediação entre interesses conflitivos, determinando “o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p.31). As políticas educativas são entendidas no contexto da política global e seriam definidas por aqueles que detêm a hegemonia do Estado.

Para certo grupo de estudiosos (AZEVEDO, 2004; MORAES, R., 2004; MORROW; TORRES, 1997, 2003; TEODORO, 2001; TORRES, 1997; TORRES, O’CADIZ E WONG, 2002) ao Estado tem sido atribuído tanto o papel de sujeito na elaboração de políticas quanto o de arena em que conflitam outros sujeitos. Julgo que tomar o Estado pela esta dupla natureza nos faz melhor compreender o processo de construção das políticas públicas superando tanto a ingenuidade de conceber que a competição entre sujeitos individuais e coletivos, para fazer valer suas convicções na esfera pública liberal, leva necessariamente ao bem comum quanto a desesperança de supor que o protagonismo de tais sujeitos está impossibilitado pelos determinantes econômicos que submetem a ação estatal aos seus imperativos. Por isso,

uma teoria crítica do poder e do Estado é um ponto de partida necessário para o estudo da política educativa – deslocando assim a análise da estrita dimensão da escolha e da preferência individuais modeladas pelo comportamento organizacional para uma abordagem de caráter mais histórico-estrutural, na qual os indivíduos têm escolhas mas são obrigados ou constrangidos pelas circunstâncias históricas, pelos processos conjunturais e pelas diversas expressões do poder e da autoridade (aos níveis macro e micro) através de regras concretas de elaboração de políticas (MORROW; TORRES, 1997, p. 313).

Assim, tentando superar as limitações tanto da tradição liberal clássica quanto da marxista-estruturalista, mantereí neste trabalho uma abordagem do tipo possibilitada pela *Sociologia Política da Educação*, conforme defendida por Torres e seus colaboradores (MORROW; TORRES, 1997, 2004; TORRES, 1997, 2002, 2003; TORRES; O’CADIZ;

WONG, 2002), a qual se ocupa das relações entre poder social e autoridade política e que, implicitamente, refere-se à tomada de decisões. Com esta abordagem poderei desenvolver a crítica às políticas relativas à formação de professores, colocando-me em posição de participar da construção de alternativas.

Sustentar uma abordagem crítica sem sucumbir à desesperança requer a formulação de um conceito que permita aos sujeitos capacidade de ação apesar das determinantes estruturais, enfim, uma possibilidade de ação *contra-hegemônica*. A distinção habermasiana entre *integração sistêmica* e *integração social* e o conceito de *esfera pública* oferecem essa possibilidade.

A despeito do alto grau de complexidade em que ocorre a integração sistêmica, não podemos deixar de considerar as possibilidades latentes da integração social exercida pela solidariedade que “deveria ser capaz de resistir às ‘forças’ dos outros dois recursos, dinheiro e poder administrativo,” e que seria também fonte capaz de fazer “brotar uma formação política da vontade que exercesse influência sobre a demarcação de fronteiras e intercâmbio existente entre essas áreas da vida comunicativamente estruturadas, de um lado, e o Estado e a economia, de outro lado” (HABERMAS, 1987, p. 112). Para isso, é necessário estarmos em constante busca da edificação de novas esferas públicas, na qual os Discursos teóricos e práticos sejam formulados por indivíduos livres e iguais, de tal maneira que a integração social seja mantida, não por forças externas, mas apenas pela força coercitiva contida no Entendimento buscado nos processos comunicativos.

Considerando que a esfera pública ocupa uma posição de intermédio entre o mundo da vida e o sistema, entendo que sua configuração resulta em conexões entre as opiniões públicas engendradas a partir de processos comunicativos no âmbito do mundo da vida e os procedimentos deliberativos institucionalizados, permitindo-nos pensar em possibilidades mais democráticas de construção das políticas públicas, uma vez que:

torna o sistema político mais permeável e aberto à introdução de novos espaços participativos, novos arranjos institucionais de participação com poder de deliberação e decisão; novos mecanismos de controle, mais democráticos, capazes de ampliar a institucionalização democrática oferecendo novas oportunidades de participação (por exemplo, na formulação de políticas públicas e na regulação da ação governamental; no desenho, supervisão, monitoramento da implementação e gerenciamento de programas e políticas públicas). Além disso, os novos espaços participativos ao adquirir relevância institucional ainda são importantes nesse sentido: permitem outorgar voz política a grupos da sociedade civil tradicionalmente marginalizados ou com peso desprezível dos

processos decisórios; contribuem para o reconhecimento e a inclusão de indivíduos e grupos que ganham oportunidades de influenciar políticas públicas que os afetam diretamente mediante a emergência de novos arranjos; favorecem potencialmente o protagonismo de grupos sociais subrepresentados ou desfavorecidos nas instituições representativas tradicionais; enfim, o aprofundamento da democracia pelas novas relações institucionais entre sociedade civil, esfera pública e sistema político alavanca a oportunidade dos atores da sociedade civil de fomentar o seu potencial emancipador (LUBENOW, 2007, p. 23).

Cabe aqui um esclarecimento sobre o sentido em que uso os termos *hegemonia* e *contra-hegemonia* neste trabalho. De inspiração gramsciana e conforme discutida por Torres e Morrow (1997), hegemonia será aqui considerada como a extrapolação para toda a sociedade dos interesses inerentes a um determinado grupo, ou seja, trata-se de dominação. Creio também que seja bastante útil a distinção que Giroux e McLaren (1997, p. 199) fazem entre *resistência* e *contra-hegemonia*. A primeira diz respeito mais ao caráter pessoal da luta contra a dominação que, no entanto, “muitas vezes carece de um projeto político explícito e com frequência reflete práticas sociais que são informais, desorganizadas, não políticas e não teóricas por natureza”, sendo que pode mesmo “reduzir-se a uma recusa irrefletida e derrotista em aquiescer a diferentes formas de dominação; em algumas ocasiões pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante ou mesmo ingênua de formas opressivas de regulação moral e política”. A segunda, no entanto, “implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra”, referindo-se não apenas à denúncia da dominação, mas, mais importante, comporta possibilidades de “criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporem formas alternativas de luta e experiência”. Esclareço que considero as expressões: “repolitização da esfera pública”, “construção de novas esferas públicas”, “construção de esferas contrapúblicas”, como equivalentes enquanto designadoras de oposição à esfera pública aclamativa e portadora de hegemonia.

### 2.3 *O processo de globalização e as políticas públicas educativas em nível transnacional*

Tratar as políticas públicas no contexto do capitalismo tardio significa considerar as consequências da globalização. Este termo pode adquirir diversos significados, a partir dos

quais se situam seu início e seu grau de desenvolvimento (AZEVEDO, 2007; BURBULES; TORRES, 2004; MORROW; TORRES, 2004; ROMÃO, 2008; SANTOS, 1997; SANTOS, 2002; SCOCUGLIA, 2008; TONNA, 2007), para este trabalho tomei o conjunto de alterações que estão a ocorrer, em nível mundial, a partir da década de 1970, nos campos da economia, política e cultura, causando impactos nas políticas educativas. Globalização e neoliberalismo são termos que aparecem frequentemente conjugados, considero que o primeiro representa um processo de expansão do segundo, processo este sustentado nos pressupostos político-econômicos do ideário neoliberal e no qual se difundem, além dos esquemas produtivos, também determinadas formas de relações sociais e se constroem novas subjetividades.

A reestruturação econômica, orientada pelos princípios neoliberais, vem afetando a escola tanto porque demanda novas competências na formação do trabalhador quanto porque os programas de ajuste fiscal levam o Estado a se desvencilhar de incumbências custosas como as oriundas das políticas sociais. Esses fatos estão ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre as nações, caracterizado por outra forma de divisão global do trabalho, integração econômica e crescente concentração de poder em organizações supranacionais (AFONSO, 2001; APPLE, 1997; AZEVEDO, 2007; BURBULES; TORRES, 2004; DIAZ-BARRIGA; ESPINOSA, 2001; TEODORO, 2003b, 2008; TORRES, 2002).

Barroso (2006) considera que, no contexto de recomposição do Estado e consequente redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo, é possível distinguir três níveis de regulação das políticas educativas: transnacional, nacional e local. A regulação transnacional refere-se ao:

conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 44-45).

De forma geral, originam-se em países centrais e seguem em direção aos periféricos; resultam de relações entre os sistemas educativos e outros sistemas sociais que, de maneira sutil e informal, exercem efeito regulador (p.e., programas de cooperação,

apoio, investigação etc.) e fazem uso sistemático das referências internacionais para justificarem e legitimarem suas propostas.

A regulação nacional refere-se ao modo como as autoridades públicas “exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes atores sociais e seus resultados” (BARROSO, 2006, p. 50). Já por regulação local, entende-se: “o complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re) ajustados localmente, muitas vezes de forma não intencional” (BARROSO, 2006, p. 56).

Uma vez que as políticas de formação nos níveis nacional e local serão tratadas em momentos oportunos (capítulos V e VI, respectivamente), este tópico tem por objetivo discutir as políticas educativas, nas quais incluo as de formação de professores, num nível transnacional, para tanto, faço uso de uma crescente e sólida literatura que tem tratado essa questão a partir de uma abordagem crítica.

Segundo Teodoro (2001, 2002), as análises das políticas educativas tem sido marcadas pela diversidade de preocupações e metodologias. Inicialmente os estudos nesse campo derivaram de certa tradição da análise política que considerava que se poderia encontrar soluções para os grandes problemas nacionais por meio de confluência de teorias econômicas, de estatísticas, de modelos computacionais e de grupos de *experts*. A partir dos anos 1970, tornou-se evidente as dificuldades desse enfoque e surgiram, então, novas abordagens, diametralmente opostas a esse, com foco no local e no particular. Contemporaneamente, a Educação Comparada aponta para novas perspectivas que pretendem abarcar no seu objeto de estudo tanto o local quanto o global.

Os primeiros estudos em Educação Comparada foram realizados ainda no século XIX, com grande desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX, principalmente depois da criação de um amplo sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental (MALET, 2004; TEODORO, 2001, 2002). Com isso, tornou-se inviável o estudo das políticas públicas exclusivamente sob o ponto de vista nacional, pois, “os investimentos continuados no trabalho comparativo tornaram a educação (...) ainda mais uma instituição mundial” (AZEVEDO, 2007, p. 95). Principalmente nos países periféricos, a construção das políticas educativas é fortemente influenciada por estudos



desse tipo, dos quais se servem as organizações transnacionais para oferecerem ferramentas analíticas, suportes técnico e financeiro e legitimação para as políticas nacionais (AZEVEDO, 2007; DIAZ-BARRIGA; ESPINOSA, 2001; MALET, 2004; NÓVOA, 1994; TEODORO, 2002, 2003b).

A abordagem comparativa nos permite notar as convergências e divergências entre as políticas educacionais de diferentes contextos (AZEVEDO, 2007; BARROSO, 2006; LEVIN, 1998). Na Europa, por exemplo, a despeito da diversidade política, étnica e cultural, os sistemas educativos nacionais têm sofrido uma profunda transformação, com contornos idênticos em muitos aspectos (AZEVEDO, 2007; BARROSO, 1999; DALE, 2004). Assim,

quer a similitude da retórica subjacente – a exposição de motivo, as contextualizações sociais e os objetivos gerais – cujos traços principais quase se decalcam de país para país, quer a simultaneidade de sua enunciação, são fatores que evidenciam, desde logo, não só um relativo consenso ideológico entre políticas educacionais de diferentes países, mas também um progressivo grau de padronização de estruturas organizativas e de modelos curriculares (AZEVEDO, 2007, p. 13).

Levin (1998) também notou grande semelhança na retórica que tem sustentado as reformas empreendidas nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Para Apple (1989, 1996, 1997, 2002) tem havido uma “guinada para a direita” nas políticas públicas educacionais de países anglófonos desde a década de 1980.

Também com relação aos países da América Latina é possível verificar a similaridade das políticas educativas, a despeito da heterogeneidade das realidades locais (DIAZ-BARRIGA; ESPINOSA, 2001; OLIVEIRA, 2005), particularmente com relação ao ensino de Ciências notam-se muitos pontos concordantes nas atuais reformas, como por exemplo, a opção pedagógica pelo construtivismo (MENEZES, 1996).

Dale (2004) identifica duas abordagens na análise das convergências das políticas educativas nacionais: uma denominada *cultura educacional mundial comum* e outra que ele chama de *agenda globalmente estruturada para a educação*, as quais originam explicações diferenciadas para a rápida expansão da educação de massas bem como para o “inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo mundo” (p. 426). A primeira abordagem considera a autonomia dos Estados nacionais, apontando para a existência de uma comunidade internacional que compartilha modelos universais de

educação, Estado e sociedade. A segunda pressupõe a existência de “forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (p. 426). Concordo com o autor que a segunda abordagem pode ser mais frutífera para a compreensão do impacto da globalização nos sistemas educativos e para a construção de possíveis formas alternativas.

Assim, estudos recentes (AFONSO, 2001; APPLE, 1996, 1997; BALL 2001; BARROSO, 2006; DALE, 2004; DIAZ-BARRIGA; ESPINOSA, 2001; LEVIN, 1998; LOPES, 2004a, 2004b, 2005; MORROW, TORRES, 2004; TEODORO, 2001, 2003b; TORRES, 2002, TONNA, 2007) têm enfatizado o caráter complexo e dinâmico da concretização das políticas educacionais nacionais. Para Ball (2001), por exemplo, esse processo constitui-se como uma *bricolagem*, no qual diversos textos se sobrepõem de acordo com o poder dos grupos que os defendem, assim,

a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994, apud BALL, 2001, p. 102)

Concordo com esse autor que no processo de implementação das políticas elas se modificam com relação aos seus propósitos iniciais, porém considero pertinente refletir sobre se elas são de fato “recriadas nos contextos da prática”. A princípio creio que assim deveria ser, as políticas públicas deveriam originar-se, informar-se e recriar-se no solo de valores e normas orientados discursivamente. No entanto, tendo-se em vista as influências dos subsistemas Estado e mercado, por meio de suas ideologias de neutralidade, universalização e eficiência, de que modo as políticas públicas poderiam, de fato, ser recriadas? Penso que isso poderia ocorrer se fortalecesse as barreiras do mundo da vida capazes de conter o processo de colonização, só assim o poder estatal, responsável pelas políticas públicas, seria de fato informado por um mundo da vida racionalizado quanto aos fins aos quais tais políticas deveriam visar.

O que vemos, no entanto, é uma verdadeira “epidemia” (LEVIN, 1998) reformista a percorrer o globo, apresentando-se como única alternativa à tradição educacional centrada no Estado e no bem estar público, tornada ineficiente, pesada, custosa e anacrônica. A disseminação dessa política educacional globalizada tem se dado pela ação de agências

financiadoras (FMI, BM<sup>8</sup>, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID) ou intergovernamentais (Organização dos Estados Americanos - OEA, Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura - UNESCO, Organização das Nações Unidas para Infância - UNICEF etc.) que ao mesmo tempo legitimam e criam condições de efetivação dessas políticas (APPLE, 1989; AZEVEDO, 2007; DALE, 2004; SCOCUGLIA, 2008, TEODORO, 2001, 2003; TORRES, 2004).

### **2.3.1 Organismos internacionais**

Como já anunciado, a globalização tem feito avançar “novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridades sem precedentes” (DALE, 2004, p. 437), as quais influem nas políticas educativas nacionais, bastante visíveis nas reformas contemporâneas.

A comparação das políticas educativas de diferentes contextos nos faz notar as semelhanças de abordagem existentes entre elas, especialmente aquelas vinculadas ao financiamento externo. Por exemplo, Teodoro (2001) nos informa que em 1977, em Portugal, uma avaliação do BM associou-se ao lançamento e financiamento do ensino superior curto, essencialmente técnico, situação que encontra paralelo no Brasil na constituição dos cursos de curta duração. Esses estudos denunciam a convergência de políticas de cunho neoliberal, com a interferência do mercado em questões educativas em ambos os países, difundidas por organismos externos, principalmente de natureza financeira (PARIZ, 2004; TEODORO, 2001).

Segundo Figueiredo (2006), a intervenção de instituições financeiras internacionais na política interna dos países sob suas influências, em particular do Brasil, intensificou-se partir da década de 1970, ocorrendo concomitantemente à crise financeira internacional e aos processos de globalização e de crise do Estado de bem estar social.

No setor social, o BM vem dando ênfase especial à educação, entendida não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a

---

<sup>8</sup> O BM é atualmente composto por diversas agências, entre elas o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), maior responsável pelos programas de financiamento externo à educação no Brasil (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000). Para efeito de uniformização, neste trabalho, optei por referir-me apenas ao BM por se tratar da instância mais abrangente, a não ser nas citações nas quais repeti os termos utilizados pelos autores.

formação do capital humano adequado ao requisito do novo padrão de desenvolvimento. Esse banco tem ocupado, nos últimos anos, o papel de maior visibilidade no panorama educativo mundial, pois além do financiamento, transformou-se na principal agência de assistência técnica em educação e em fonte de referência de pesquisa importante no âmbito mundial. Seus estudos e recomendações têm se caracterizado pela predominância de uma abordagem economicista (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2000), sendo que “o modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (TORRES, 2000, p. 139). Com relação à formação docente o BM tem recomendado que se enfatize o conhecimento da matéria a ser ensinada, em programas curtos de formação em serviço, preferencialmente, a distância (FREITAS, 2002; SANTOS, 2000).

Segundo Borges (2003), a partir dos anos 1980, a agenda de políticas do BM deslocou-se, de maneira geral, das reformas macroeconômicas para as reformas do Estado e da administração pública e, além disso, “tem enfatizado a necessidade de dar conta dos custos do ajuste estrutural e de reduzir a pobreza, conferindo grande prioridade à reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo de incrementar a equidade e a eficiência” (p. 125-126). Nesse contexto, a reforma educacional tem recebido atenção prioritária do Banco. Durante grande parte de sua trajetória, o BM enfatizou a construção e provisão de equipamentos, mais recentemente, observa-se uma maior preocupação com questões relativas à reforma curricular, à administração educacional e à reforma trabalhista. Assim, a organização e a administração “dos serviços educacionais também se tornaram um foco de atenção ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento” (p.130). A ideia de inclusão social que está em pauta, porém, não se assenta na luta contra a pobreza e desigualdade de renda, mas contra a desigualdade competitiva no mercado. Dessa maneira, as reformas defendidas pelo Banco eventualmente resultam na intensificação de desigualdades no interior do sistema educacional, produzindo uma agenda para o desenvolvimento social que, de fato, constitui-se em um amplo processo de mudança de mentalidade com o intuito de apoiar o desenvolvimento do capitalismo de mercado.

A despeito das denúncias de que as recomendações do BM sejam equivalentes para as mais diferentes realidades<sup>9</sup>, alguns estudiosos acreditam que existe margem para negociações no âmbito da interação entre essa agência e os construtores de políticas nacionais (CORAGGIO, 2000; TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2000; SANTOS, 2000; TORRES, 2000).

De qualquer sorte, a influência do BM nas políticas educacionais é visível e não se atém às condições para concessão de financiamento, mas também na produção de concordâncias, como foi o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos (CMET), ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada pelo BM conjuntamente com UNESCO, UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Dessa Conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários do documento, entre eles, o Brasil (BRASIL, 1993; FREITAS, 1999; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SILVA JUNIOR, 2002),

Os analistas citados têm apontado a influência da CMET nas políticas educativas brasileiras, muito embora a UNESCO venha promovendo reuniões em parceria com governos de vários países e diversos outros organismos como OEA, BM, BID, desde 1960, como é o caso das Conferências Internacionais de Educação, que “vêm definindo as linhas-mestras da política educativa em nível mundial e que se expressam mediante as recomendações aprovadas pelos Estados-membros e demais participantes” (SILVEIRA, 1999, p. 443).

Os documentos produzidos nesses encontros relacionaram-se com a formação de professores por especialmente dedicarem-se ao tema (UNESCO, 1998a), por tratar da educação de uma maneira geral (UNESCO 1990, 2001a) ou de aspectos educacionais específicos (UNESCO, 1994, 1998b, 1999a), marcando assim a formação docente seja pela ausência (UNESCO, 1990, 1993, 2001a) ou pela presença (UNESCO, 1998a, 1999a, 2000, 2001b) de referências em seus textos. Eles atribuem à educação superior “o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do

---

<sup>9</sup> Torres (2000), por exemplo, mostra que boa parte das conclusões e recomendações do BM e outras agências para o setor de educação aos países em desenvolvimento já estavam contidas em um estudo realizado em 1985 na África sub-saariana.

melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação” (UNESCO, 1998b, artigo 6º); exortam os países signatários a garantir “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1998a, p. 3) ou a reconhecerem que:

o papel dos professores é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. Enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva continuará a ser um fator urgente e fundamental nos próximos cinco anos. A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. A participação de novos atores e a introdução de novas tecnologias precisam atuar no sentido do reforço da função profissional dos professores. Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes (UNESCO, 2001b,p.3).

Especificamente com relação ao ensino de Ciências, os documentos relacionados declaram a educação científica como prioritária em todos os níveis de ensino, sendo considerada requisito fundamental para a democracia, por isso recomendam que os professores dessa área tenham acesso à formação contínua de maneira a atualizar seus conhecimentos e assim melhor desempenhar sua missão como educadores. Reconhecendo que essa educação tem sido deficitária e que muitos docentes e outros profissionais envolvidos em contextos formais e não formais de educação não têm acesso a programas de desenvolvimento profissional regular, os governos são exortados a prepararem formadores para executarem oficinas para professores a respeito da conceitualização e operacionalização da alfabetização (*literacy*) científica, tecnológica<sup>10</sup> e matemática para todos, através do desenvolvimento de materiais pedagógicos localmente adequados (UNESCO, 2000).

A despeito da interferência dessas agências na política educacional brasileira, é bom atentarmos para a advertência de Dale (2004) para quem a emergência dessas diferentes “organizações internacionais não governamentais” mesmo não sendo criação

---

<sup>10</sup> Ser alfabetizado científica e tecnologicamente significa “ser capaz de combinar o conhecimento científico com a habilidade de tirar conclusões baseadas em evidências de modo a compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele provocadas pela atividade humana” (OCDE, 2000, apud CAZELLI; FRANCO, 2001, p. 13)

direta dos Estados, “repousam, no mínimo, na aprovação tácita de suas atividades” (p. 446). Além disso, o reconhecimento do poder de influência desses organismos

não significa que uma política possa ser entendida como uma resposta simples e directa aos interesses dominantes, mas antes o resultado, sempre provisório, de um processo de negociação assimétrico entre grupos e forças económicas, políticas e sociais potencialmente conflitais (TEODORO, 2002, p. 13).

### 2.3.2 Oposições à globalização hegemônica

Pensadores críticos (APPLE, 1997; AZEVEDO, 2007; SANTOS, 2002; TEODORO, 2008; TORRES, 2004, por exemplo) apontam as injustiças, incertezas e frustrações da “globalização hegemônica” (SANTOS, 2002), mas, ao mesmo tempo, recusam-se a aceitar sua inexorabilidade, de maneira que pessoas em diversas partes do mundo têm buscado a construção de “outra globalização” (SANTOS, 2001). É possível afirmar que existe hoje um movimento global contra-hegemônico que pode ser visualizado nas ações do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos sociais, dos movimentos dos educadores, dos pesquisadores críticos etc. Aqui me ateno às possibilidades apresentadas pelos movimentos dos educadores e pela pesquisa acadêmica de caráter crítico, pois são as que considero que melhor têm exercido esse papel e onde poderemos contar num futuro mais imediato, com possibilidades maiores de produção de alternativas no que diz respeito às políticas de formação docente.

#### 2.3.2.1 Movimentos dos educadores

Uso a expressão genérica *movimentos dos educadores* para me referir aos sujeitos coletivos que falam em nome da classe docente, incluindo os sindicatos, as associações de classe e outras agremiações de educadores. É bom lembrar que, desde 1966, a comunidade internacional admite que “as organizações de docentes deverão ser reconhecidas como força que contribui, de forma considerável, para o desenvolvimento da educação e, por conseguinte, deverão interferir na elaboração da política educacional” (UNESCO, 1998a, p. 6-7). Devido ao seu caráter mais combativo e, conseqüentemente, mais visível, darei maior ênfase ao movimento sindical

O estabelecimento de agências formadoras específicas e a constituição de associações profissionais são considerados fundamentais na distinção da docência como

profissão (NÓVOA, 1999; WEBER, 2003). Nesse sentido, Nóvoa (1999) destaca a configuração de movimento associativo de professores originado na Europa em meados do século XIX e que já no início do século XX buscava acrescentar “à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (p. 19, itálicos no original), apresentando como principais eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Dentro do movimento associativo docente, o modelo sindical viria a ter destaque.

Desde sua criação, os sindicatos docentes apresentam uma história de luta, tanto com relação às demandas específicas da classe quanto às da sociedade mais ampla. Gentili et al. (2004), por exemplo, apontam que nos anos 80, os países da América Latina presenciaram o aumento da irrupção de novos sujeitos e a multiplicação de cenários de conflitos, sendo que muitos deles tiveram como protagonista os trabalhadores do magistério aglutinados em sindicatos, organizações e movimentos. As lutas empreendidas por esses docentes demonstram a distância entre os ambiciosos programas de reforma educativa e a precariedade das condições políticas, econômico-financeiras e normativas sobre as quais repousam, com isso,

cada vez com maior intensidade e utilizando estratégias distintas, os diferentes atores no campo educativo, mas sobretudo os docentes sindicalizados, confrontam com o governo através de uma permanente e cíclica luta para instalar suas demandas e necessidades da agenda da política pública (GENTILI, 2004, p. 1270).

Não obstante, com as mudanças no setor produtivo, os sindicatos em geral, inclusive os docentes, passam por alterações e vêm buscando superar seu enfraquecimento e responder às exigências trazidas pelas mudanças mais recentes no campo do trabalho (ALVES, 2002; HABERMAS, 1987; OLIVEIRA, 2007; TEODORO, 1997). Ou seja, os sindicatos docentes vivem, além dos desafios propriamente relacionados à dimensão educativa e de luta em prol da dignidade dos professores, aqueles também que afetam genericamente os movimentos sindicais referentes aos processos de reestruturação produtiva, com a diminuição do trabalho formal e seu enfraquecimento na cena política (OLIVEIRA, 2007). No Brasil, particularmente, os movimentos sociais que conheceram grande expansão na década de 80, embalada inclusive pela luta pela redemocratização do país, arrefeceram mal entrado na década de 90.



Penso que sejam necessários dois empreendimentos concomitantes para se garantir que os professores tenham voz na construção das políticas públicas, possibilitando-os exercerem influência sobre as instâncias político-administrativas que elaboram os documentos diretores das políticas educacionais e de formação: i) o refortalecimento do movimento sindical e/ou a configuração de novos sujeitos coletivos e ii) a construção, desconstrução e difusão de conceitos e valores por meio de associações livres. Ambos os empreendimentos são possíveis de serem realizados no processo de formação permanente, porém, vejo o segundo como particularmente vinculado à formação formalizada, especialmente à de caráter inicial, pois a configuração dessas associações livres<sup>11</sup> podem se constituir em ações intencionalmente dirigidas pelos formadores, conforme continuarei a defender no decorrer deste trabalho.

### **2.3.2.2 Academia**

A circulação da produção científica no âmbito das ciências sociais e da educação é um dos fatores que têm levado à disseminação de um determinado modelo escolar. Com isso, a pesquisa acadêmica tem proporcionado apoio e legitimação a diversas ações das reformas educativas da mesma maneira que congressos, reuniões e a circulação em geral dos pesquisadores, têm servido para a difusão dessas ideias em nível mundial (AZEVEDO, 2007; LEVIN, 1998).

No entanto, esse também pode ser um espaço para produção e difusão de alternativas ao modelo hegemônico, uma vez que a pesquisa educacional de caráter crítico é fundamental para o desvelamento das ideologias e para o apontamento de novas possibilidades, mais democráticas e justas, para a educação especificamente e para a sociedade mais ampla na qual se insere (APPLE, 2002; AZEVEDO, 2007; OZGA, 2000).

A propagação das contribuições da teoria crítica na comunidade de estudiosos da educação e, particularmente, da formação de professores tem propiciado o surgimento e a consolidação de abordagens distintas daquelas centradas no positivismo e que apresentam grande potencial emancipador, como é o caso da vertente crítica da pesquisa-ação (CARR;

---

<sup>11</sup> Em virtude, inclusive, de se embasarem no mesmo referencial teórico, o que denomino aqui por associações livres encontra ressonância nos sentidos em que Carr e Kemmis (1988) usam a expressão “comunidade autoreflexiva de investigadores ativos” e que Mühl (1999, 2003) emprega “comunidade educativa.”

KEMMIS, 1988; MORAES, S. 2004; MORROW; TORRES, 1997; PINEAU, 2005; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005), a qual, “recolhendo elementos de concepções de sociologia crítica diversas, (...) começou por ligar, e depois reconciliar, a epistemologia e a política” (MORROW; TORRES, 1997, p. 225-226).

Se inicialmente essas abordagens foram marginalizadas, atualmente apresentam um *status* científico reconhecido. No Brasil, a pesquisa-ação de caráter crítico tem fundamentado projetos de formação inicial e continuada de docente em diversas instituições (ANDRÉ, 2002), inclusive no que diz respeito especificamente aos professores de Biologia (TEIXEIRA, 2008). Dentre estes trabalhos, destaco as pesquisas colaborativas que se estabelecem entre universidade e escola como, por exemplo, aquelas desenvolvidas por Orquiza de Carvalho e colaboradores (FREITAS, 2008; MARTINEZ, 2009; ORQUIZA de CARVALHO, 2005).

Entendo que a participação de professores de escola básica neste tipo de investigação pode colaborar na identificação destes profissionais como agentes do ciclo político, seja na construção do currículo seja atuando em esferas mais amplas da vida escolar e da sociedade. Fundamento esta proposição nos estudos já citados e em Ozga (2000, p. 19) que se posiciona a favor de uma “contestação informada” da política educativa por uma comunidade de investigadores “composta por professores e acadêmicos” que, em conjunto, desenvolvam “capacidades que lhes permitam analisar, com autoridade”, tais políticas, de tal maneira que a autora busca, em seu trabalho, “apresentar os professores enquanto participantes na tomada de decisões políticas e preocupa-se ainda em aumentar o debate em torno dos aspectos políticos da profissão (...), de acordo com as mudanças que se têm registrado em nível global” (p. 26).

## Capítulo III

### Formação de professores

Neste capítulo discuto a formação docente, especialmente de professores de Ciências, buscando compreender como esta formação se dá na atualidade e também delinear um horizonte em que pudesse se constituir de maneira plena, considerando-se a indissociabilidade dos seus aspectos epistemológicos e políticos.

#### *3.1 Múltiplos entendimentos a respeito de formação, professor e de formação de professores*

Na Grécia clássica a ideia de formação do indivíduo estava contida no conceito de *Paideia*, que se configurava na formação de um elevado tipo de Homem, de acordo com sua verdadeira forma, seu autêntico ser. O ideal da *Paideia* reaparece mais tarde na história sempre que se abandonou a ideia de um mero adestramento com fins determinados e se passou a refletir sobre a essência do processo educativo, concepção presente também no conceito iluminista de formação cultural (*Bildung*) (JAEGER, 1989).

O termo alemão *Bildung* referia-se, na sua origem, à imagem e ligava-se à imitação, depois, acentuaram-se os sentidos relacionadas à dimensão à interna, relativa ao intelecto, comportamento e costumes. Historicamente o termo foi ampliando seu significado sem perder as funções semânticas anteriores, suportando alta carga ideológica, pois vinculou-se à crença iluminista no aperfeiçoamento pessoal e no trabalho pelo bem comum. Difere-se de instrução por se constituir em um processo vivo, do qual formador atua ativa e sistematicamente e o formando participa voluntária e conscientemente, e da educação por não supor uma ação do exterior para o interior, mas referir-se à atividade espontânea do indivíduo em busca de seu auto-aprimoramento. Apesar da grande polissemia, o termo encontra-se geralmente vinculado ao movimento de “tornar-se o que se é”, expressando não apenas o resultado final da aprendizagem, mas o próprio processo, não somente uma

formação específica para determinada função, mas uma que seja universal (FREITAG, 2001; MAAS, 2000; WEBER, 2006).

Para Adorno (1996) a formação cultural ocorre pela apropriação subjetiva da cultura pelo indivíduo. Quando relacionada apenas à mera ilustração ou à adaptação, é qualificada como semiformação, na qual a consciência, tendo renunciado à autodeterminação, prende-se a elementos culturais aprovados, de maneira que tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Para ele, a semiformação seria a “determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista” (MAAR, 2003, p. 459).

Enfim, no decorrer do desenvolvimento da modernidade, em concomitância com o que aconteceu com a razão, também a formação, particularmente aquela relacionada à preparação profissional, passou a ter uma conotação técnica-instrumental.

Assim, por vezes interpretada como socialização<sup>12</sup>, por outras, como construção da personalidade autônoma, entendo a formação plena como síntese superadora desses polos, buscando a constituição daquele que, como indivíduo, participa conscientemente da construção do mundo em conjunto com os demais. Neste sentido, a TAC colabora na edificação de um conceito alargado de formação, pois, ao considerar a

ampliação de um sujeito dotado de razão, do ponto de vista epistêmico, para um sujeito capaz de ser competente numa racionalidade que conduz a consensos, abre para a educação uma perspectiva de racionalidade compatível com a aspiração da formação de sujeitos para uma vida ética, política e social (PRESTES, 1995, p.103).

A palavra *professor* também requer clareza sobre seu significado. Contrariamente ao termo educador que comporta uma visão mais vasta que abarca o trabalho docente, mas não se restringe a ele, professor tem sido utilizado para designar o profissional, uma vez que, “o núcleo semântico essencial do termo e do conceito de professor se construiu ao redor de uma práxis de competências de natureza essencialmente técnicas” (NOSELLA, 2005, p. 32), de tal maneira que esse profissional é preparado num “nicho específico da

<sup>12</sup> Neste trabalho, faço uso do vocábulo *socialização* na sua acepção mais comum, relacionada ao “processo pelo qual um grupo transmite seu patrimônio cultural a seus membros” (HORTA, 1991, p. 233). Convém destacar que para Habermas, no entanto, este termo refere-se à constituição do indivíduo num contexto comunicativo. “Suponhamos que os indivíduos se socializem como membros de uma comunidade ideal de comunicação, então adquiririam uma identidade que tem dois aspectos complementares: a universalização e a particularização; por um lado, ao desenvolver-se nessas condições idealizadas, as pessoas aprenderiam a orientar-se dentro de um marco de referências universalistas, isto é, a agir autonomamente; por outro, aprenderiam a fazer uso de sua autonomia, a qual os iguala aos demais agentes morais, para desenvolver-se em sua subjetividade e particularidade” (HABERMAS, 2003, p. 139).

sociedade (...), num espaço ou instituição próprio, organizado para produzir o ensino-aprendizagem de alguma competência” (p. 35).

Segundo Nóvoa (1999), o um movimento de secularização e de estatização do ensino que se deu a partir do século XVIII, conduziu os Estados a instituíram um rígido controle dos processos educativos, incluindo a licença para exercício do magistério, a qual, a princípio, era concedida pela aprovação em exames e preenchimentos de determinadas condições. Desde o século XIX, o uso sistemático dos argumentos de relevância social e do caráter especializado do ofício, originou a institucionalização de uma “formação específica especializada e longa” (p. 18) que se dá sob controle estatal.

Como já discutido, as transformações nos âmbitos da cultura e da produção que têm ocorrido desde então, e com maior velocidade a partir da segunda metade do século XX, ocasionaram transformações no papel da educação escolar em nossa sociedade, levando a questionamentos sobre a função e a formação docentes.

Desde o século XIX, as diversas teorias que compõem o campo educativo buscaram legitimidade por meio de um *status* científico, de maneira que a *Ciência da Educação* se estabeleceu como “o estudo metódico, a procura racional dos fins que devemos prosseguir na educação das crianças e os meios mais apropriados a estes fins” (MARION, 1887 apud CORREIA, 1998, p. 25). A pretensão de cientificidade exigiu que a concepção positivista própria das ciências naturais fosse utilizada para referendar as ciências educacionais que passaram a se apoiar em fatos e não em julgamentos (CORREIA, 1998; NÓVOA, 1994). Apesar das contradições inerentes à constituição de *uma* Ciência da Educação e das críticas ao positivismo terem colaborado para o desenvolvimento de abordagens investigativas diversas, a adesão à racionalidade instrumental deixou marcas indeléveis nos estudos da aprendizagem, do ensino e da aprendizagem do ensino.

De toda sorte, no que se refere à formação docente, os estudos científicos trouxeram à tona elementos que possibilitam configurá-la como algo complexo, que envolve muitas variáveis, exigindo de seus agentes grande destreza e amplo conhecimento de vários campos: da matéria a ser ensinada, de epistemologia, da psicologia, da sociologia etc. Também definiu-se que esta formação está relacionada a diversos aspectos da vida pessoal e profissional do professor e é fundamentada em diferentes concepções de

racionalidade (ANDRÉ, 2002; CARR, KEMMIS, 1988; DINIZ-PEREIRA, 2002; MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 2000a, TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

### 3.2 *Interesses humanos e modelos de formação docente*

A diferenciação dos interesses que orientam o conhecimento, explicitada por Habermas (1980), tem influenciado análises curriculares diversas (DOMINGOS, 1986), inclusive no que tange à formação de professores (CARR; KEMMIS, 1988; DINIZ-PEREIRA, 2002), de tal maneira que a literatura a respeito estabeleceu que os modelos de formação docente podem se orientar por três abordagens: técnica, prática e crítica. Assim,

segundo os fundamentos positivistas, a teoria se considera uma fonte de princípios desinteressados que proporcionam um guia para a ação eficaz e que, uma vez decididos os objetivos da ação, podem ser adotadas como prescrições para as mesmas (...). Os fundamentos interpretativos não dão prescrições para a ação, pelo contrário, as interpretações meramente informam ao professor sobre a natureza, conseqüências e contextos das ações passadas: o praticante é convidado a usar seu próprio juízo prático para decidir a cerca de como atuar (...). Com efeito, do ponto de vista crítico, o professor tem que desenvolver um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam e determinam a ação, de maneira que seja possível ter em conta esses fatores limitativos. (...) Isso requer dos praticantes a participação ativa, colaborativa, na articulação e definição das teorias presentes em suas próprias práticas, assim como o desenvolvimento de tais teorias mediante a ação e a reflexão permanente (CARR; KEMMIS, 1988, p. 164).

Desta maneira, a abordagem técnica dos modelos formativos consideram que os problemas educacionais demandam soluções pautadas em procedimentos racionais ditados pela ciência, apresentando como principais características: treinamento de habilidades; descontextualização dos conteúdos da realidade profissional; dicotomia entre teoria e prática, sendo a segunda entendida como instância de aplicação da primeira e o professor considerado mero executor de recomendações estabelecidas pelos pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 2002; PIMENTA, 2005). Apesar das críticas, esta abordagem “ainda está presente no imaginário e prática social de muitos educadores” (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Em contrapartida, os modelos orientados por uma abordagem prática consideram que esta instância apresenta um estatuto epistemológico próprio e dão *status* privilegiado ao saber por ela produzido, buscam superar as deficiências apresentadas pela abordagem técnica, particularmente a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, levando em consideração as características dos fenômenos educativos (complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de

valores), colocando o professor no centro desse processo, uma vez que a construção do conhecimento se dá na reflexão, análise e problematização da prática (DINIZ-PEREIRA, 2002; PIMENTA, 2005; SHÖN, 1995).

Para alguns pesquisadores (CARR; KEMMIS, 1988; CONTRERAS, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2002), embora os modelos orientados por essas abordagens apresentem diferenças importantes no que diz respeito à formação docente, comungam, entretanto, de princípios semelhantes no que tange aos propósitos da educação. Buscando sua superação, propõem que a formação de professores seja fundamentada criticamente, caracterizando-se por ser historicamente situada, constituir-se em uma atividade social e ser essencialmente política. Nessa abordagem, a pesquisa não é considerada uma atividade externa à formação, mas se dá como interpretações que “só podem validar-se em e através da *autoconsciência* dos profissionais dedicados à prática, sob condições de diálogo *livre e aberto*” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 49, *itálicos do original*), portanto, entendem os professores como intelectuais comprometidos com a transformação social.

Assim, duras críticas têm sido formuladas aos modelos formativos que se constituem apenas como processos de socialização, os quais deveriam ser excedidos por outros que levassem em conta a capacidade crítica, reflexiva, criadora e transformadora dos professores. Nesse sentido, o pensamento de Habermas tem embasado a construção de teorias educacionais e possibilitado fundamentar modelos críticos de formação docente (CARR; KEMMIS, 1988; CONTRERAS, 2002; GIROUX, 1997). A proficuidade da teoria habermasiana, particularmente da TAC, para sustentar a formação docente encontra

respaldo numa crescente produção acadêmica<sup>13</sup> que tem se utilizado desses referenciais para análise de aspectos vários relativos ao processo educativo.

Mühl (1999), por exemplo, defende que a proposta habermasiana pode colaborar em duas frentes na formação de professores: como um modo de reconstruir a teoria e a prática educacional e no desenvolvimento de uma postura crítica ante às ingerências sistêmicas. No primeiro caso, trata-se fundamentar o processo formativo nas concepções dos profissionais ou futuros profissionais do ensino, avaliando-as criticamente. No segundo, indica que o fortalecimento de organizações e de grupos de trabalho que promovam novas modalidades de práticas docentes e que a valorização de processos de aprendizagem inovadores, sempre avaliados necessariamente do ponto de vista do potencial comunicativo, podem favorecer o incremento de posições críticas frente às interferências do sistema no contexto escolar, que permitiria “avaliar da validade e a pertinência de certas determinações que procedem de órgãos oficiais (...) e incentivar a instauração de modalidades que se vinculem mais intensamente às questões pedagógicas que envolvem o dia-a-dia do professor” (259).

Persistindo numa abordagem epistemológica que considere a inseparabilidade entre conhecimento e valores, penso que, no campo da formação de professores, o conceito de *intelectual transformador* proposto por Giroux (1997) pode apoiar modelos formativos que, ao considerar a base intelectual do trabalho docente, aponte para além das perspectivas técnicas. Isso ajudaria a pensar a formação e a atuação dos professores em termos de conflitos dos quais eles próprios participam e que, portanto, devem colocar-se como sujeitos, ou seja, “essencial para a categoria de intelectual é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 163). Enfim, entender os

---

<sup>13</sup> Por exemplo: na apresentação de novas perspectivas para os processos de ensino e de aprendizagem (BOUFLEUER, 2005); no direcionamento e reflexão de uma prática pedagógica capaz de considerar a interlocução entre sujeitos e vincular conhecimentos científicos e princípios éticos (DEUTSCH, 2005); no estudo de possibilidades de construção e gestão democrática do projeto político-pedagógico (GARCIA, 1999); na discussão de condições teórico-práticas para execução de projeto de ação interdisciplinar na escola (GONÇALVES, 1999); na identificação e análise das interações professor-aluno na escola (LONGHI, 2005); no estabelecimento de fundamentos para a análise do currículo (MACEDO, 1993); na análise das políticas públicas e da formação de professores (MEDEIROS, 2005); na explicitação das relações entre a filosofia do direito e a filosofia da educação, de maneira a dar sustentação para o estabelecimento de uma práxis pedagógica emancipatória (MORAIS, 2008); na explicitação e no exame dos pressupostos da TAC e na análise de suas implicações para a educação (MÜHL, 1999); no desenvolvimento de competências comunicativas de docentes a partir da relação entre universidade e escola (ORQUIZA de CARVALHO, 2005); na análise da política de formação docente com relação ao uso da educação a distância para este propósito (PESCE, 2007); na atuação do conselho de escola (PINTO, 1994); a análise das racionalidades que fundamentam a prática pedagógica a as implicações de uma nova formulação da racionalidade (PRESTES, 1995), na discussão do currículo e da prática docente (RIBEIRO, 1999). A referência a estes trabalhos têm apenas o objetivo de justificar a afirmação feita, sem a ambição de se constituir num levantamento exaustivo.



professores e os estudantes como intelectuais transformadores pode ser útil de várias maneiras:

primeiro, (...) significa uma forma de trabalho na qual pensamento e atuação estão intrinsecamente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram as especificidades das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectuais transformadores faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem as funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e nas práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas na escola. Finalmente encarar os estudantes e professores como intelectuais representa uma demanda adicional por um discurso crítico que analise como as formas culturais acercam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente. Isto significa que os educadores críticos precisam compreender como as formas materiais e vividas da cultura estão sujeitas à organização política, isto é, como são produzidas e reguladas (GIROUX, 1997, p. 136-137).

### *3.3 Formação de professores de Ciências*

Se o que se requer para a formação docente na atualidade já é bastante complexo, pelo fato de vivermos em uma sociedade cada vez mais orientada pela ciência e pela tecnologia, dos professores de Ciências almeja-se ainda mais. Silva, Carvalho e Munford (2009, s.p.), por exemplo, em revisão de literatura nacional e estrangeira sobre ao assunto, concluem que durante sua formação, “além de aprender a formar pessoas” como qualquer aspirante a professor, aqueles que se dirigem ao ensino das ciências naturais ainda precisam aprender a ensinar os estudantes: “a pensar e agir como na comunidade científica”, fazendo-os compreender, inclusive, as influências ideológicas e sócio-econômicas sobre a pesquisa científica; “desenvolver competências comunicativas e pensamento crítico que contribuem para estimular a cidadania, possibilitando aos estudantes conhecer a sociedade em que vivem e capacitando-os para transformá-la”, concorrer “para que os estudantes falem e escrevam a linguagem da ciência” e possibilitar “a enculturação acerca da cultura científica.”

As expectativas são tantas que tem levado os estudiosos a se questionarem se esta não seria uma “missão impossível” (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Enfim, espera-se formar um professor de Ciências capaz de dar conta das

exigências introduzidas pela demanda de novos conteúdos curriculares, mais adequados à vida quotidiana, mais atualizados quanto às conquistas científicas e tecnológica, mais refinados quanto às implicações culturais, mais profundos

quanto aos recursos psicológicos, mais eficientes quanto às metodologias e mais inclusivos quanto à dimensão ética (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002)

A discussão, então, sobre de que maneira podemos formar profissionais que cumpram todas essas exigências tem sido feita principalmente pelas comunidades de *experts*, as quais incluem especialistas em variadas disciplinas, mas, por norma, têm ausentes os próprios professores.

O desenvolvimento da área de ensino de Ciências<sup>14</sup> no Brasil tem nos possibilitado um amplo panorama a respeito dos problemas relativos à educação em Ciências, muitos dos quais relacionados à formação docente, para o que a academia tem procurado responder com possibilidades das mais diversas. Para os propósitos deste trabalho considero importante destacar um aspecto que julgo fundamental para o caso específico dos professores de Ciências: a concepção de conhecimento que permeia sua formação, a qual é devedora de uma dada concepção de ciência nascida no estudo do mundo natural e disseminada para outros campos pela difusão da modernidade.

Pela minha própria experiência como professora de ensino médio e formadora de professores e pelo que é encontrado na literatura da área (EL-HANI; TAVARES; ROCHA, 2004; HARRES, 1999; MATTHEWS, 1995; SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2007), posso afirmar que, via de regra, entre estudantes secundaristas, licenciandos e professores de Ciências, inclusive os de Biologia, tem prevalecido uma concepção de ciência de cunho empirista-indutivista, portanto, apoiada na observação e na atividade experimental, cuja realização está a cargo de indivíduos isolados, solitários mesmo, que utilizam unicamente o método científico para a produção de conhecimentos. Geralmente é atribuída uma natureza ontológica às leis científicas, as quais produziriam verdades que, no máximo são incompletas, evoluindo progressivamente para o conhecimento do real. Apesar das contribuições da história, filosofia e sociologia da ciência, que têm tematizado essa concepção há algum tempo, ela prevalece entre os docentes da área, “isto possivelmente decorre da ausência, durante a formação inicial, de discussões epistemológicas que poderiam contribuir para a compreensão da complexidade na construção dos fatos científicos” (SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2007, s.p).

A introdução de tópicos da história, filosofia e sociologia da ciência no ensino de ciências e na formação de docentes dessas disciplinas é matéria controversa (HARRES,

---

<sup>14</sup> De acordo com Nardi (2005), é possível falar da existência de uma área (ou campo de conhecimento) de ensino de Ciências no país que se identifica pela sua história e por uma série de preocupações que os pesquisadores que a compõe têm em comum.

1999; MATTHEWS, 1995), porém considero que entender a ciência como cultura tem implicações que vão muito além da motivação para o aprendizado dessas disciplinas, refere-se justamente à construção/desconstrução de uma visão de mundo que pode se instituir tanto numa coerção quanto numa possibilidade de emancipação. Uma concepção processualista de verdade e justiça pode ajudar os alunos, futuros professores e professores a verem-se como agentes participantes de sua construção, de maneira que seria possível conceber o estabelecimento de outras verdades e de novos parâmetros de justiça.

Para Mühl (1999) a perspectiva habermasiana do conhecimento nos permite entendê-lo como uma obra social, coletiva, o que implica transformá-lo em algo sempre passível de reconstrução. Assim, sustento que uma mudança epistemológica poderia colaborar para o rompimento de certas coerções que impedem a ampla participação dos professores na vida política, pois poderia alargar a compreensão dos docentes sobre a natureza do conhecimento, o qual deixaria de ser entendido como uma aquisição pessoal do sujeito, que obtém sua posse e o distribui, para ser considerado como uma elaboração contínua de sujeitos em interação. Ou seja, considero fundamental refletir sobre os currículos das ações formativas de professores da área das ciências naturais, pois, as representações de ciências e de conhecimento que os permeiam podem tanto dificultar como criar possibilidades para tal mudança, se forem assentados em uma visão tradicional de ciência, podem reforçar a concepção conhecimento como algo neutro, instrumental e objetivo. É claro que não estou afirmando que considero pouco importante indagar sobre o que exatamente abordamos quando falamos de ciência, não se trata de um relativismo absoluto nem de um anticientificismo, mas de ver a ciência como parte da cultura e, como tal, radicada do mundo da vida.

### *3.4 A emergência da formação de professores como política pública*

Segundo Frey (2000), o primeiro passo para a configuração de um ciclo político é a percepção e a definição de problemas, ocasionando a passagem de uma dada questão social para um tema político. Embora professores sejam instruídos em instituições escolares desde o século XI (SAVIANI, 2009), o problema da sua formação configurou-se apenas quando o Estado tomou a si a responsabilidade de formar o cidadão e, portanto, aqueles que iriam educá-los, de tal maneira que a formação docente, como política pública,

relaciona-se com a possibilidade de controle estatal sobre esses profissionais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; NÓVOA, 1999; SAVIANI, 2009; WEBER, 2003).

Assim, há tempos cabe ao Estado regular a atuação e a formação docentes, porém, contemporaneamente, esse controle tem sido mais estrito. De fato, os professores foram redescobertos pela academia e pela política no esteio das reformas educativas recentes, o que implica:

reconhecer que o êxito ou inêxito de uma reforma entendida obviamente como a introdução de um conjunto de inovações com repercussões ao nível de escola e da sala de aula, passa, em medida decisiva, pela participação e empenhamento dos professores, em todas as suas fases, da concepção à implementação (TEODORO, 1992, p. 226).

Nesse cenário, tem crescido a preocupação com a formação docente e, em consequência, a literatura científica sobre o assunto. No Brasil, Teixeira (2008), por exemplo, verificou que 29% das teses e dissertações sobre ensino de Biologia, defendidas no Brasil entre 1972 e 2004, traziam a formação docente como foco temático.

As pesquisas em ensino de Ciências, centradas em novos paradigmas, as novas abordagens investigativas da formação docente e as atuais exigências do mundo do trabalho, constituíram-se em detonadores para a emergência do problema da formação de professores de Ciências.

Com relação ao primeiro aspecto, após um período de mais ou menos 20 anos, entre as décadas de 1950 e 1970, no qual predominou uma abordagem tecnicista de ensino, com a influência dos grandes projetos instrucionais, nos quais os professores tinham um papel tão somente de executores, sobreveio uma época de recuperação de sua importância nos processos de ensino. A Nova Filosofia da Ciência repercutiu nas pesquisas em ensino de Ciências inclusive pelo questionamento à objetividade do empreendimento científico, traduzido no movimento das concepções alternativas e no movimento de mudanças conceituais e pela crítica ao positivismo incorporada ao movimento Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), fazendo com que a Didática das Ciências se estabelecesse “como área de pesquisa autônoma e o professor [começasse] a ser considerado novamente como uma peça fundamental no ensino das ciências” (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p. 6).

Das pesquisas educacionais vieram as críticas à abordagem técnica da formação docente, com a consequente emergência de novos paradigmas que valorizam o professor como sujeito de sua formação: professor reflexivo (SCHÖN, 1995), professor pesquisador (STENHOUSE apud PIMENTA, 2005), professor como intelectual (GIROUX, 1997), enfim, a

valorização dos saberes e dos conhecimentos elaborados pelos docentes (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). Essas abordagens foram incorporadas à área de ensino de Ciências que as têm relacionado com a formação específica de professores de disciplinas relacionadas às ciências naturais (BASTOS; NARDI, 2008; TEIXEIRA, 2008).

A essas demandas apresentadas pela comunidade de pesquisadores em educação e em ensino de Ciências conjugam-se outras relativas às alterações no mundo do trabalho e da cultura disseminadas pelo processo de globalização, de tal maneira que a partir da década de 1980, houve uma

intensificação do debate sobre a profissão de professor de ciências com emergência da complexidade da formação docente. De um lado, perdeu-se a ilusão de controlar o processo de formação, por meio da produção simultânea de materiais mais sofisticados, de conteúdos mais aprimorados, de métodos mais eficazes ou de estratégias mais articuladas. Do outro lado, surgiu a necessidade de integrar todos esses instrumentos numa visão mais articulada do processo educativo e a impossibilidade de substituir o professor em sua responsabilidade frente ao mesmo (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p. 7).

Embora, desde a década de 1970, a literatura educacional venha destacando "a necessidade de se dispensar atenção especial ao professor entendendo-o como peça fundamental para o desenvolvimento da educação científica" (FRACALANZA, 2002, p. 9), no Brasil são poucas e esparsas as experiências que visam possibilitar "a participação dos professores no planejamento, na elaboração e na avaliação de propostas de ensino ou, então, na definição de programas e propostas curriculares" (p. 9).

### *3.5 Teoria da ação comunicativa e políticas de formação docente*

Para Medeiros (2005), a formação e o fazer docentes têm se balizado pela racionalidade instrumental, o que leva as políticas nesse campo a serem elaboradas visando atender aos interesses estatais e mercadológicos, de tal forma que "o mercado de trabalho assume, então, finalidade última da formação de professores, desconsiderando, por exemplo, que todo e qualquer processo formativo é, acima de tudo, um processo de constituição histórica do indivíduo" (p. 199). A autora considera ainda que, embora a formação docente esteja submetida à lógica sistêmica, não se pode excluir a possibilidade de emergência da racionalidade comunicativa nos contextos simbolicamente mediados.

Ou seja, de acordo com Habermas (2003), o que se tem atualmente com o processo de colonização do mundo da vida são instituições sociais transformadas pela inserção

crecente da racionalidade instrumental, de maneira que as decisões relativas a valores, que se situam no âmbito da interação, não são conduzidas pela reflexão e pelo debate, mas pela técnica, pois, “na medida em que a técnica e a ciência pervadem as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimações” (HABERMAS, 2006, p. 45), de forma que o poder já “não é legítimo por obedecer a normas legítimas, e sim por obedecer a regras técnicas, das quais não se exige que sejam justas, mas eficazes” (FREITAG; ROUANET, 1999, p. 16), como consequência,

as decisões práticas que afetam a coletividade são agora transformadas em problemas técnicos, resolvidos por uma minoria de experts, que tem o know-how necessário (...). A redução das decisões políticas a uma minoria (a nova elite dos tecnocratas) significa ao mesmo tempo um esvaziamento da atividade prática em todas as instâncias da sociedade (política, social e mesmo econômica) e a penetração do Estado (instância política) nas duas outras, submetidas a uma crescente administração (FREITAG; ROUANET, 1999, p. 16).

De tal maneira que conceitos que eram centrais na vida pública, como cidadania, igualdade, justiça, são substituídos por outros, como cliente, consumidor, excelência, desempenho etc., uma vez que “estamos perante uma situação em que a economia e a eficiência são justificáveis, *como se fossem* valores, e outros valores são postos de lado por serem considerados ideológicos” (OZGA, 2000, p. 28, *itálicos no original*). Ball (2001), por exemplo, identifica na União Européia uma postura *pós-política* “apresentada como essencialmente pragmática” (p.101), neste cenário há um “aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (p.100).

Esse, porém, não é um processo simples e linear, pois, para sua legitimação é necessário o envolvimento de indivíduos e instituições que representam grandes e distintos interesses, de maneira que as políticas educativas acabam por se constituir como “resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos” (APPLE, 1997, p. 25). Mas, os professores têm reduzida capacidade de participar da construção das políticas educativas, pois:

atuam dentro de instituições organizadas hierarquicamente, pelo que resulta mínima sua participação na tomada de decisões sobre aspectos tais como a política educativa em geral, a seleção e a preparação de novos membros, os procedimentos de disciplina interna e as estruturas gerais nas organizações em cujo seio trabalham (CARR; KEMMIS, 1988, p. 26).

No entanto, como tem nos lembrado Habermas no decorrer de sua obra, a racionalidade com respeito a fins não é a única forma de manifestação da razão, ao

contrário, ela se evidencia primariamente na forma de racionalidade comunicativa, que pode ser mobilizada igualmente para uma formação de caráter crítico e emancipatório e para uma participação política mais efetiva dos professores, uma vez que ambos os objetivos são confluentes.

No campo da formação docente, Giroux (1997) assinala a importância de reconhecer as instituições de formação como esferas públicas democráticas, a fim de cumprir o propósito de formar professores com capacidade tanto de formular uma crítica à sociedade atual quanto de atuar como intelectuais transformadores. Desta maneira, tal formação deve ser embasada, entre outros fundamentos, em “um discurso revigorado da democracia” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 208) capaz de pôr em foco as relações de poder que ocorrem nos espaços formativos e, principalmente, de combinar “uma estratégia de oposição com uma estratégia de reconstrução da nova ordem social.” Dito em termos freireanos, que não se ocupe apenas com a denúncia, mas que seja igualmente construtor de novos anúncios.

No campo das políticas educativas, também Whitty (1996, p. 131) defende o desenvolvimento de “novas esferas públicas entre o Estado e a sociedade civil mercantilizada, na qual novas formas de associação coletiva possam ser desenvolvidas”, a fim de superar o aprofundamento das desigualdades que possa advir de políticas assentadas na tomada de decisão atomizada em prol de uma reafirmação da responsabilidade coletiva, sem, no entanto, cair nos perigos da falta de liberdade trazida por um controle excessivo do Estado sobre a vida cotidiana.

Por isso considero que a configuração de associações livres, que pudessem fundamentar o processo de permanente construção de novas esferas públicas e assim se constituir em instâncias de resistências aos imperativos sistêmicos, deveria ser um propósito para a formação de professores de Ciências que visasse, além dos aspectos teóricos e técnicos da profissão, também sua dimensão política. Desta maneira, os professores teriam condições de realmente recriar, no contexto de suas práticas, as políticas educativas e aquelas relacionadas à sua formação. Isso requer que os fundamentos da ação comunicativa sejam levados em conta no processo formativo dos professores.

## Capítulo IV

### Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa, busquei uma abordagem crítica que, ao tempo em que considerasse o contexto sócio-histórico da construção das políticas públicas, não perdesse de vista o papel do indivíduo e a sua possibilidade de autodeterminação, por isso, considerei pertinente utilizar as histórias de formação de professores de Ciências para discutir políticas de formação docente, relacionando, dessa maneira, os planos macro e micro da formulação e, especialmente, da implementação de tais políticas, num contexto específico.

Ball (2006) aponta as limitações de certas análises que ignoram as multiplicidades de práticas políticas de determinado contexto; restringem-se a planos globais ou apenas locais, sem se aprofundarem nas relações entre eles; limitam-se a um recorte temporal bastante breve, obstando a compreensão histórica das políticas; fracassam em localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais das políticas sociais; apresentam as identidades sociais e coletivas dos sujeitos das pesquisas de maneira reduzida, sem atentar que “uma coisa é considerar os efeitos das políticas sobre coletividades abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (p. 27). Muito embora saiba que a superação dessas limitações seja encargo para todo um programa de pesquisa, levei em consideração as ponderações desse autor nas seleções metodológicas aqui procedidas.

As discussões assentaram-se sobre dados que obtive a partir de dois levantamentos: um bibliográfico e outro de campo. Ressalto a dificuldade em selecionar e organizar o material para análise devido às estreitas inter-relações entre o objeto de estudo e outros aspectos relacionados, como: políticas de formação e políticas educacionais, entre estas e as políticas sociais, destas com as econômicas, as políticas econômicas e a organização social etc. De maneira que, guiada pelos objetivos do estudo, pela tradição de pesquisa na



área e algum bom senso, procurei apresentar e discutir os dados de maneira o mais abrangente que me foi possível, levando-se em conta as limitações próprias de um trabalho acadêmico.

#### *4.1 Levantamento bibliográfico*

Para Marconi e Lakatos (2001) uma pesquisa bibliográfica compreende as fases de: i) identificação, localização e compilação do material, ii) análise e interpretação do material. Mais que realizar um levantamento exaustivo da bibliografia em questão, propus-me antes, que ele fosse significativo, permitindo a construção de um quadro que possibilitasse melhor compreender como tem se dado a construção das políticas públicas de formação de professores de Ciências na Bahia, para tanto, foi necessário desenhar também o cenário mais amplo das políticas públicas em nível nacional. Com essa finalidade, utilizei-me da legislação pertinente, de documentos, estudos acadêmicos e materiais bibliográficos diversos. É certo que as fontes secundárias das quais faço uso privilegiam determinadas abordagens teórico-metodológicas de opção de seus autores (embora tenha procurado selecionar principalmente aquelas de concepção crítica), sujeitas à minha própria reinterpretação.

Esse material foi obtido em acervos físicos de algumas bibliotecas que consultei de acordo com as minhas possibilidades<sup>15</sup> e de acervos virtuais diversos. Ressalto aqui o imprescindível auxílio da rede mundial de computadores, da qual utilizei de vários sistemas de buscas, mas que foram particularmente úteis: o Google Acadêmico<sup>16</sup>, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>17</sup>, o PROLei<sup>18</sup>, o SciELO<sup>19</sup> e os dos sites do Ministério da Educação (MEC)<sup>20</sup> e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC)<sup>21</sup>. Os descritores utilizados foram: políticas públicas, formação de professores, história da educação, ensino de Ciências e professores de Ciências, isoladamente ou em

<sup>15</sup> Notadamente das instituições envolvidas no doutoramento: UNESP (catálogo geral), UESB (de Jequié e Vitória da Conquista) e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), mas também outras do Brasil e de Portugal, tais como: UFBA, USP, IAT, PUC-RS, PUC-SP, Universidade de Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal.

<sup>16</sup> <http://scholar.google.com/schhp?hl=pt-BR>

<sup>17</sup> <http://bdtd.ibict.br>

<sup>18</sup> [www.prolei.inep.gov.br/](http://www.prolei.inep.gov.br/)

<sup>19</sup> <http://www.scielo.br/>

<sup>20</sup> <http://portal.mec.gov.br/>

<sup>21</sup> <http://www.sec.ba.gov.br/>

combinação entre si ou com outros como: Bahia, Jequié, licenciatura, Biologia, sindicalismo, profissionais da educação. As próprias referências bibliográficas dos trabalhos assim obtidos foram utilizadas na indicação de novas fontes.

Com relação à legislação busquei fazer um levantamento exaustivo daquela relacionada ao tema, nos níveis federal e estadual, entre 1996 e 2008, e das publicadas anterior e posteriormente a este período e que fossem significativas para o assunto em pauta. Com relação aos estudos acadêmicos, aqueles aspectos em que a quantidade de material era abundante, restringi a consulta às teses de doutoramento e de livre docência e aos artigos publicados nos periódicos mais conceituados, porém para aqueles em que era escasso, como no caso específico da formação de professores de Ciências na Bahia, fiz uso de todas as fontes a que tive acesso. Os documentos foram utilizados como a finalidade de complementar dados obtidos por outros meios, de tal maneira que usei basicamente aqueles que obtive facilmente, como os relacionados aos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e aqueles de outras instituições que se encontravam disponíveis na internet.

## *4.2 Levantamento de campo*

### **4.2.1 Local da pesquisa**

Uma vez que estou vinculada profissionalmente à UESB, que se localiza no município de Jequié, no Estado da Bahia, tive interesse em desenvolver a pesquisa nesse local a fim de melhor conhecer a região em que atuo como formadora de docentes. Além disso, a ausência de trabalhos relativos ao assunto na região indicou a necessidade de preenchimento de uma lacuna importante no contexto acadêmico.

O município de Jequié, situado a 360 km de Salvador, emancipou-se em 1897. É banhado pelo Rio de Contas, sua principal fonte hidrográfica, destacando-se a Barragem da Pedra construída a aproximadamente 4 km do centro da cidade. Encontra-se na zona limítrofe entre a caatinga e a zona da mata, com altitude de 200 metros, possui um clima semiárido, com temperaturas elevadas durante todo o ano. Com uma população estimada, em 2006, de 148.992 habitantes e área territorial de 3.035 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2007), o município é importante entroncamento rodoviário constituindo-se como centro comercial e

manufatureiro da microrregião de Jequié (JEQUIÉ, 2007; UFBA, 1986; UESB, 2007). Em 2006, havia 36.956 alunos de ensino fundamental e médio e 3.494 de ensino superior, estes matriculados em diversos cursos oferecidos pela UESB e mais duas instituições privadas, além disso, atuavam no município 1.675 professores de nível fundamental e médio (IBGE, 2007).

Considero importante também situar a UESB nesse contexto, uma vez que a maior parte dos entrevistados aí se graduou. Trata-se de uma instituição pública que há mais de 30 anos forma professores de Ciências em Jequié, pois, só muito recentemente foi instalado no município um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas por uma instituição privada. Além da formação inicial, Porto (2007) observou o papel relevante dessa universidade na formação continuada de professores de Biologia, aspecto que também ficará evidente nos dados aqui discutidos. A UESB tem sua sede na cidade de Vitória da Conquista e mais dois *campi*, sendo um na cidade de Jequié e outro em Itapetinga. Seu surgimento ocorreu a partir da política de interiorização do Ensino Superior, contida no Plano Integral de Educação e Cultura do Governo do Estado, de 1969, com a instalação das Faculdades de Formação de Professores, nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas. Para Bispo (2000) o fato de Jequié ter sido escolhida para implantação de uma das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do interior da Bahia deveu-se à sua posição estratégica de entroncamento de grandes centros e a vocação da cidade para o comércio e a indústria, vindo a servir para veiculação “das políticas desenvolvimentistas para centros menores, aumentando suas possibilidades de consolidação econômica e fortalecendo a política nacional para a economia brasileira” (p.28). Em 2005 a UESB mantinha, em seus três *campi*, dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, dezenove cursos de pós-graduação *lato sensu* e trinta e quatro cursos de graduação (UESB, 2007).

#### **4.2.2 Constituição dos dados**

Como já noticiado, busquei nortear a pesquisa por referenciais teórico-metodológicos que visassem a manutenção da tensão dialética entre agente e estrutura, daí porque relacionar políticas públicas com as histórias formativas de professores de Ciências. Essa decisão apoiou-se na proficiência anunciada por trabalhos que utilizam a abordagem biográfica no campo da formação docente (BUENO et al. 2006; FERRAZ, 2002;

GALVÃO, 2005; KRAMER; JOBIM; SOUZA, 1996; NÓVOA, 1994, 2000a; SOUZA, E., 2006).

Tais estudos chamam atenção para multiplicidades de usos que se tem feito das histórias de vida e estudos autobiográficos em pesquisas relacionadas à formação de docente. Bueno et al. (2006), por exemplo, ao analisarem trabalhos desse tipo realizados no Brasil entre 1985 e 2003 constataram, além do seu crescimento vertiginoso (e talvez em decorrência desse fato) uma enorme dispersão tanto temática quanto metodológica, bem como ambiguidades relativas às denominações utilizadas. Souza, E., (2006) tentou clarear a questão apresentando as origens, definições e diferentes usos das histórias de vida, enfatizando que, nas pesquisas na área de educação, tem se utilizado método autobiográfico e narrativas de formação tanto como movimento de investigação-formação quanto em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. Ressalto que o presente trabalho enquadra-se na segunda perspectiva.

Tomando como referência os estudos citados e os objetivos desta pesquisa, esclareço que a expressão *histórias de formação* é empregada aqui para nomear um método de constituição de dados, assim denominado por envolver relatos orais, fornecidos espontaneamente pelos próprios sujeitos a respeito de uma parte de sua vida, qual seja, a de sua formação profissional. Retirar as histórias desses professores do âmbito privado de suas memórias e vivências e trazê-las para a discussão acadêmica têm o duplo objetivo de fornecer informações a respeito das políticas de formação a partir do ponto de vista dos professores, bem como de registrá-las, valorizando, no campo científico, a vida daqueles que constroem cotidianamente as políticas públicas educativas.

Neste trabalho, as histórias de formação foram obtidas por entrevistas, pois esta técnica admite “recolher dados descritivos do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). A fim de garantir, nas falas dos docentes, tanto a espontaneidade de suas lembranças e reflexões quanto os elementos necessários aos objetivos da pesquisa, optei pela entrevista semiestruturada. Assim, elaborei com antecedência um roteiro que foi utilizado não tanto para o questionamento direto dos participantes, mas como um guia para se cobrir a discussão de tópicos de interesse para o estudo, se não espontaneamente, por indução.

As entrevistas ocorreram individualmente em janeiro de 2007 (Davi, Nani e Sílvia)<sup>22</sup> e em junho e julho de 2008 (os demais) em local e horário de conveniência para os entrevistados, tendo acontecido no Laboratório de Ensino de Biologia (LEBio) da UESB, no local de trabalho ou na casa dos entrevistados. Usei dois gravadores, sendo ao menos um, digital.

Por ocasião da entrevista, expliquei seus propósitos e condições, em seguida apresentei os termos de esclarecimento e de concordância (Apêndice A) pedindo ao entrevistado que os lessem e, caso não houvesse mais dúvidas, que os assinasse. Na sequência, solicitei o preenchimento de um questionário sobre dados pessoais (Apêndice B). Cumpridas essas exigências, passei às entrevistas, as quais ocorreram em clima de extrema cordialidade, sendo que os participantes demonstraram-se muito à vontade, especialmente aqueles que se encontravam fora do seu ambiente de trabalho. Comecei cada uma delas pedindo ao entrevistado que falasse livremente sobre a história de sua formação como professor de Ciências. Enquanto ele ou ela falava, eu anotava os tópicos que considerava necessitar de maiores esclarecimentos, para questionamentos posteriores. Por fim, percorria silenciosamente o roteiro de entrevistas (Apêndices C e D) e, se necessário, fazia alguma questão. A duração das entrevistas variou entre 18 min (Lena) a 1h30min (Raul), dependendo basicamente da disponibilidade do entrevistado em falar sobre sua vida.

Os professores narraram sua formação de maneira diversa, de acordo com as condições em que ocorreram as entrevistas e a personalidade de cada um deles, bem como das particularidades de suas histórias de vida. Alguns foram mais espontâneos e reflexivos, outros, mais objetivos e diretos, certos entrevistados remeteram-se à sua infância, contaram fatos e mencionaram pessoas que viriam a ter influência na maneira como atuam em sua profissão, outros, mantiveram seu relato centrado na idade adulta e se concentraram nos aspectos formais, como cursos que participaram, por exemplo. De toda sorte, cada uma das entrevistas deve ser considerada em sua singularidade no que diz respeito à interação de múltiplos fatores, entre os quais se encontra a relação de reciprocidade entre mim e o entrevistado.

---

<sup>22</sup> Nessa ocasião foram realizadas quatro entrevistas consideradas como “piloto” do projeto. Uma vez que as avalei adequadas aos propósitos da pesquisa, entendi que poderia mantê-las no relatório final, embora, a partir de suas análises, tenha julgado necessário alterar, em alguns pontos, o roteiro de entrevistas. Apenas uma delas foi excluída pelo fato de eu ter definido o município de Jequié como foco da pesquisa e o professor entrevistado residir e trabalhar em outra localidade.

Eu mesma transcrevi as entrevistas e, logo após conclusão desta etapa, as enviei por *e-mail* ou correio tradicional para os respectivos participantes, acompanhada de uma carta que de maneira geral seguiu o apresentado no Apêndice E, para que eles pudessem ter conhecimento da versão escrita de suas falas e também tivessem oportunidade de realizar modificações, caso quisessem. Obtive poucos retornos nessa etapa, apenas Jeri, Dina e Cris acusaram o recebimento do material, mas não fizeram comentários a respeito; Mari e Silvia realizaram apontamentos gerais relativos à recepção da entrevista e da continuidade de suas histórias, os quais se encontram anexados às respectivas transcrições.

Além desses professores, também entrevistei algumas personalidades de importância no contexto de formação de professores de Jequié: o diretor da Diretoria Regional de Educação de Jequié (DIREC 13), a secretária de educação do município, a secretária do Sindicato dos Profissionais de Educação (APBL) da seção de Jequié, o secretário da Associação de Docentes da UESB, a coordenadora do colegiado do curso de licenciatura em Física da UESB, a Coordenadora do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas da UESB. A eles também foram devidamente explicados os propósitos da pesquisa e solicitada a assinatura de um termo de consentimento esclarecido. Devido à dificuldade de manter o anonimato dessas pessoas, em virtude dos cargos singulares que ocupavam, foi solicitada a permissão para a divulgação de seus nomes, o que foi expressamente admitido por todos. Uma vez que essas entrevistas tiveram como objetivo complementar as informações obtidas por outros meios, não considerei necessário transcrevê-las, mas utilizei apenas os trechos que considerei pertinentes, quando foi o caso, apresentando as devidas referências.

#### **4.2.3 Procedimentos de organização dos dados**

O *corpus* de análise compôs-se da transcrição literal de todas as entrevistas realizadas, nas quais considerei que os docentes fizeram uma reinterpretação de suas histórias formativas sob o ponto de vista daquela circunstância específica.

Baseando-me nas recomendações de Bardin (1977) e Bauer (2003), utilizei como técnica a análise de conteúdo, a qual, segundo Bauer (2003), tem sido muito usada em pesquisas sociais, especialmente na análise de textos, inclusive transcrições de entrevistas. Pertencem ao domínio da análise de conteúdos “todas as iniciativas que, a partir de um

conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com contributo de índices passíveis ou não de quantificação (...)” (BARDIN, 1977, p. 42).

Para Bardin (1977) a análise de conteúdos organiza-se a partir de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. No presente caso, a etapa de pré-análise constituiu-se: i) na preparação do material com a transcrição das entrevistas e posterior edição; ii) na “leitura flutuante” e iii) na busca de critérios para estabelecimento das unidades de análise para a codificação.

Na preparação do material, após transcrever as entrevistas na íntegra, iniciei um processo de limpeza do material, ou seja, a retirada de palavras e expressões próprias da oralidade e consideradas não relevantes para a análise, também fiz a substituição dos nomes das pessoas e instituições citadas pelos entrevistados por letras do alfabeto para que não fossem identificadas<sup>23</sup>, em seguida numerei as linhas sequencialmente a partir da primeira e diferenciei por meio de cores as minhas falas das respostas dos entrevistados (Apêndice F).

Como o trabalho descrito anteriormente foi realizado por mim, ao concluí-lo já estava bastante familiarizada com o material, mesmo assim foi necessária a “leitura flutuante” das transcrições para uma visão mais ampla do conjunto das entrevistas. Nesse momento notei regularidades quanto às dimensões formativas expressas pelos entrevistados o que me ajudou na fase seguinte, ou seja, na determinação de critérios para estabelecimento das unidades de análise.

Assim, classifiquei as manifestações dos sujeitos sobre sua história formativa em três dimensões: acadêmica, em contexto de atuação e vivencial. Após definir cada uma dessas dimensões, bem como subtipos que me foram sendo clareados no processo, busquei nas transcrições trechos que fossem característicos de cada um deles. Portanto, a fase de exploração do material consistiu na identificação e codificação desses trechos.

Em seguida, relacionei as histórias dos professores com as políticas de formação, para tanto, fiz uso dos excertos das entrevistas indicativos de cada dimensão formativa. A

---

<sup>23</sup> Com exceção daquelas que de qualquer maneira seriam facilmente identificadas, como a UESB, por exemplo.

fim de tornar a leitura mais fluída e a ideia central compreensível, realizei recortes e reagrupamentos de partes das entrevistas, bem como supressões e adições de palavras. O leitor, no entanto, caso queira, poderá recuperar os dados originais a partir dos nomes dos participantes alocados juntamente com os números das linhas inicial e final dos trechos da entrevista transcrita inseridos entre parênteses ao fim de cada excerto. Manter as entrevistas transcritas na íntegra nos apêndices teve os objetivos de registrar as histórias desses professores e de permitir ao leitor observar aspectos que, por motivos diversos (foco de estudo, decisão pessoal etc.), não foram relevados nos procedimentos de análise.

#### **4.2.4 Caracterização dos entrevistados**

Participaram quinze pessoas, que selecionei levando em consideração essencialmente as seguintes condições: ser licenciado em Ciências Biológicas, atuar ou ter atuado como professor de Ciências no município de Jequié e espontaneamente aceitar participar da pesquisa. Secundariamente busquei também diversidade de perfil dos entrevistados, conforme destacado no Quadro 2. Com essa diversidade procurei garantir inclusive que os participantes estivessem em diferentes fases do ciclo profissional (HUBERMAN, 2000), assegurando a presença de reflexões diversas sobre a profissão e as políticas relativas a ela, não apenas em caráter retrospectivo, mas também na época própria em que eles as elaboravam.



<b>Aspectos considerados</b>	<b>Características</b>	<b>Participantes</b>
<b>Quanto ao gênero</b>	Masculino	Davi, Raul
	Feminino	Alma, Auri, Bela, Cori, Cris, Dina, Jeri, Lena, Malu, Mari, Mazé, Nani, Sílvia
<b>Quanto à idade</b>	De 26 a 35 anos	Davi, Lena, Malu, Raul, Sílvia
	De 36 a 45 anos	Alma, Auri, Bela, Cris, Dina, Jeri, Mari, Mazé,
	De 46 a 55 anos	Cori, Nani
<b>Quanto ao tempo de magistério</b>	De 1 a 10 anos	Davi, Lena, Malu, Raul
	De 11 a 20 anos	Alma, Auri, Cris, Dina, Jeri, Mari, Sílvia
	Mais de 21 anos	Bela, Cori, Mari, Nani
<b>Quanto ao grau de ensino em que atuaram</b>	Ensino básico	Todos
	Ensino superior	Cris, Dina, Sílvia
<b>Quanto ao grau acadêmico mais elevado</b>	Licenciado	Alma, Auri, Bela, Cori, Cris, Davi, Dina, Jeri, Lena, Malu, Mari, Mazé, Nani, Raul, Sílvia
	Especialista	Alma, Jeri, Lena, Malu, Mazé,
	Mestre	Sílvia
	Doutor	Cris

Quadro 2 - Quadro sintético das características distintivas consideradas na seleção dos participantes

Alguns professores foram por mim contatados diretamente em virtude de já conhecê-los e supor que estariam dispostos a participar (Cris, Dina, Davi, Mari, Nani, Sílvia), outros, foram indicados por colegas meus pelas mesmas razões (Malu, Mazé, Raul) e outros ainda, abordei em visitas realizadas ao acaso em seis escolas públicas de educação básica localizada em pontos diversos da sede do município de Jequié (Alma, Auri, Bela, Cori, Jeri, Lena). Todos se mostram muito colaborativos e apenas uma pessoa não aceitou o convite feito, sem, no entanto, explicar os motivos. Vale ressaltar que, pelo fato de eu trabalhar há alguns anos na formação inicial e continuada de professores de Ciências na região, já conhecia a maioria deles. Com exceção da Auri, todos os demais se licenciaram na UESB. Segue uma caracterização sintética de cada um dos participantes, apresentados com nomes fictícios.

**ALMA:** 42 anos de idade, concluiu a graduação em 1999, é professora efetiva da rede estadual e tem lecionado Ciências e outras disciplinas em escola públicas, de níveis fundamental e médio, em Jequié, por 20 anos. Em 2008 concluiu um curso de especialização em Ensino de Ciências pela UESB.

**AURI:** 39 anos de idade, concluiu a graduação em 2008, em um curso a distância realizado em uma faculdade privada, cujos custos foram parcialmente cobertos pela Prefeitura Municipal de Jequié, uma vez que ela é professora efetiva desta rede de ensino. Já trabalhou nas séries iniciais do ensino fundamental e atualmente leciona Ciências nas 5ª e 6ª séries.

**BELA:** 45 anos de idade, concluiu a graduação em 2006 em um curso especial para professores em serviço, leciona há 26 anos e já ministrou todas as disciplinas do ensino básico. Atualmente exerce o cargo de diretora em uma escola estadual e leciona Ciências em outra, no período noturno.

**CORI:** 45 anos de idade, concluiu a graduação em 2006 em um curso especial para professores em serviço, leciona há 24 anos e já trabalhou como alfabetizadora e ministrou diversas disciplinas do ensino básico e médio. Nasceu e iniciou sua carreira em um pequeno município que não oferecia muitas condições para que ela avançasse em seus estudos, porém, no exercício da profissão, realizou diversos cursos oferecidos pelas redes públicas nas quais trabalhou.

**CRIS:** 40 anos de idade, concluiu o curso de licenciatura plena em 1990, logo em seguida ingressou na UESB onde vem atuando como formadora de professores. Fez o mestrado e o doutorado na área da educação. Ainda estudante lecionou também em escolas de educação básica.

**DAVI:** 27 anos de idade, concluiu a graduação em 2006, lecionava Ciências há pouco mais de um ano, em uma escola pública de Jequié, como professor contratado em Regime Especial de Direito Administrativo (caráter temporário).

**DINA:** 38 anos de idade, concluiu a graduação em 2006. Iniciou sua carreira ainda sem ter feito a licenciatura, em um pequeno município da região e, devido à falta de oportunidades ali existente, mudou-se para Jequié a fim de frequentar a universidade. Lecionou diversas disciplinas do ensino fundamental e médio em escolas públicas das duas cidades e, na época da entrevista, era recém-contratada como professora substituta da área de Educação da UESB de Jequié.

**JERI:** 40 anos de idade, concluiu o curso de licenciatura plena em 1996, é professora efetiva da rede estadual, lecionando diferentes disciplinas da área de ciências naturais no ensino fundamental e médio. Realizou três cursos de especialização (Meio Ambiente e Sustentabilidade, Ecologia e Tecnologias em Educação) e outros promovidos pela rede estadual.

**LENA:** 26 anos de idade, terminou o curso de licenciatura em Ciências Biológicas em 2003. Concluiu o curso de especialização em Educação, Cultura e Memória, em 2006, pela UESB. Leciona, na rede pública, disciplinas da área de ciências naturais no ensino fundamental e médio.

**MALU:** 26 anos de idade, concluiu o curso de licenciatura em Ciências Biológicas em 2004 e iniciou, mas não concluiu, um curso a distância de licenciatura em Física. Fez dois cursos de especialização pela UESB (Ecologia e Ensino de Ciências). Lecionou Ciências no ensino fundamental e diversas disciplinas no ensino médio em escolas públicas da região, atualmente exerce também a função de vice-diretora em uma escola de grande porte da rede estadual em Jequié.

**MARI:** 42 anos de idade, em 2006 concluiu um curso de licenciatura por um programa especial para docentes da rede estadual de ensino. Lecionou, em escolas públicas e privadas do município de Jequié, diversas disciplinas do ensino fundamental, atuando, inclusive, nas séries iniciais. Durante sua carreira, realizou vários cursos por iniciativa própria ou promovidos pelas redes de ensino nas quais atuou. No presente, é docente efetiva da rede estadual de ensino.

**MAZÉ:** 42 anos de idade, fez o curso de licenciatura curta em Ciências e posteriormente plenificou em Biologia. Em 2007, concluiu o curso de especialização em Ensino de Ciências. Atualmente é professora efetiva da rede estadual e leciona Ciências no ensino fundamental e Química no ensino médio, além de exercer cargo de coordenação no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).

**NANI:** 51 anos de idade. Iniciou-se na profissão como professora leiga ainda menina na fazenda de seu pai. Posteriormente fez o curso de magistério em um programa especial do Governo da Bahia. Participou de diversos programas de formação em serviço. Atuou como alfabetizadora, gestora, professora de diferentes disciplinas, inclusive de Ciências, em

diversos municípios onde morou. Concluiu o curso de graduação em 2006, quando já estava aposentada.

**RAUL:** 27 anos de idade, concluiu a licenciatura em Ciências Biológicas em 2007, é professor efetivo da rede estadual e ministra aulas também em uma escola privada, lecionando Ciências no ensino fundamental e diversas disciplinas no ensino médio. Iniciou, mas não concluiu, especialização em Metodologia do Ensino Superior.

**SÍLVIA:** 33 anos de idade, concluiu a graduação em 1997, fez mestrado em Ciências Biológicas, na área de Botânica, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialização em Ensino Superior pela UESB. Lecionava há dez anos em escolas públicas de nível básico e superior. Na ocasião da entrevista era professora da área de Educação do Departamento de Ciências Biológicas da UESB ministrando disciplinas de metodologia e prática de ensino de Ciências e Biologia.

### *4.3 Organização e análise dos dados*

A análise do processo de construção das políticas públicas de formação de professores, particularmente aquele que se relaciona mais estreitamente com os de Ciências que atuam no interior da Bahia, foi realizada em três momentos: 1) numa ótica mais ampla, com a apresentação das ações estatais relativas ao assunto nos níveis nacional e estadual; 2) numa focalização mais precisa, com o entrelaçamento das histórias de formação dos docentes entrevistados com as ações estatais correspondentes, enfatizando, portanto, as ações de nível local e 3) transpassando esses dois enfoques, uma análise mais aprofundada da construção das políticas de formação naquele contexto a partir dos conceitos de sistema, mundo da vida e esfera pública. Os resultados desses procedimentos correspondem aos capítulos V, VI e VII respectivamente.

### **Esclarecimentos**

Durante o período tratado nesta pesquisa algumas instituições modificaram sua denominação e a sigla pela qual eram conhecidas. A fim de tornar a leitura mais clara, optei por denominá-las da maneira como são distinguidas atualmente, fazendo uso também

de uma única sigla no decorrer de todo trabalho. A título de exemplo, cito a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que, a despeito de outras denominações que teve no passado, será aqui sempre referida pela sua designação atual e pela sigla SEC. Problema semelhante enfrentei com relação aos níveis de ensino para os quais fiz opção de, no mais das vezes, usar a denominação da época à qual eram mencionados, porém a expressão genérica *educação básica* foi, em muitas ocasiões, mais útil, sendo por mim empregada para designar o nível de escolaridade correspondente aos atuais ensinos fundamental e médio.

Outra questão diz respeito aos dados, especialmente os estatísticos, os quais fui obtendo no decorrer dos três primeiros anos do doutoramento e, em julho de 2009, fiz uma revisão geral para que fossem apresentados de maneira mais atualizada possível, embora tivessem sido alcançados em fontes diversas, com diferentes ritmos de atualização. Aspecto parecido refere-se às legislações de ensino. No projeto inicial, esperava discutir apenas aquelas produzidas até 2006, porém importantes normas, como, por exemplo, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foram aprovadas posteriormente o que me fez alargar o recorte temporal até janeiro de 2009, sendo que, com relação a essas normas mais recentes, não houve tempo para uma análise mais apurada.

## Capítulo V

### Formação docente no Brasil

As políticas de formação docente estão inseridas em um contexto sócio-histórico e resultam das relações de forças que se estabelecem entre os atores políticos de cada época, porém, abordar cada uma dessas relações extrapolaria as possibilidades deste trabalho. Assim, tratarei apenas dos aspectos legais e das ações estatais relativos à formação docente, com especial ênfase à formação de professores de Ciências.

A atenção aos aspectos legais justifica-se pelo fato de, apesar deles representarem muito mais os princípios éticos cultuados pela consciência jurídica da época em que foram elaborados, que a realidade na qual estavam ou preconizava-se que estivessem inseridos (BRITTO, 1984), tais aspectos não deixarem de ser reveladores da configuração do poder, visto que a “consciência jurídica” é ela também produto de dada sociedade. Ou seja,

ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí que o poder político, vale dizer, a composição de forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino (ROMANELLI, 2006, p. 29).

O fato de que certos ideais políticos, bem assim como determinadas concepções pedagógicas, tenham se tornado predominantes e ganhado maior visibilidade nos textos legais de uma determinada época, não significa que outros discursos não foram produzidos ou que práticas diversas, tentadas, porém optei por me manter atrelada à legislação de ensino, apontando as abordagens alternativas apenas quando de grande relevância. Quanto à possibilidade desses discursos não-hegemônicos virem a fazer parte dos textos legais, depende inclusive das possibilidades de discussões públicas a respeito dos temas educativos, situação que no Brasil tem variado grandemente, de maneira que, de acordo com o período histórico, houve maior ou menor participação popular e dos educadores nas elaborações desses textos. A Carta de 1824, por exemplo, foi redigida por dez membros do

Conselho de Estado em cerca de um mês de trabalho (FRANCO, 1978, apud BRITTO, 1984), a de 1988, contrariamente, ensejou grande participação popular.

Quanto à periodização, apoio-me em Burbules e Torres (2004) e Romanelli (2006). Os primeiros autores consideram que desde a época da independência os países da América Latina vivenciaram ao menos três formações estatais: até a crise de 1929, o Estado liberal procurou promover a educação nestes moldes, dessa época até a década de 1980, o Estado desenvolvimentista buscou construir um determinado padrão de modernidade na região e de lá até a atualidade, o Estado neoliberal tem promovido reformas educacionais baseadas no modelo do capital humano.

No contexto nacional, Romanelli (2006) considera que o escravismo moldou a sociedade brasileira desde a colônia até muito depois de 1888. Portanto, até as primeiras décadas do século XX o poder concentrado numa aristocracia rural demandava uma escola distintiva, reservada a ilustração de apenas uma parte da classe dominante que, favorecida pelo ócio, podia frequentá-la. Os confrontos entre os interesses da velha aristocracia com os da burguesia urbana emergente levaram a uma série de movimentos políticos, caracterizados por revoltas, golpes e revoluções, cujos mais marcantes foram de 1930 e 1964. Este período assinalou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, o qual demandava outro modelo de educação capaz de qualificar os trabalhadores urbanos necessários ao projeto de modernização proposto.

A crise do petróleo nos anos de 1970 tornou visível a configuração de nova ordem mundial, na qual o Brasil deveria inserir-se a partir da afirmação do capitalismo transnacional no país.

Assim, fazendo coincidir os diferentes estágios do desenvolvimento do capitalismo com eventos políticos marcantes, divido a história das políticas educacionais no Brasil em três períodos: da colônia às primeiras décadas do século XX, no qual a educação de massas praticamente inexistia e que, portanto, pouco há o que se dizer sobre políticas públicas de formação de professores; de 1930 a 1984, quando basicamente se buscou construir um sistema público de ensino, a formação docente passou a ter um caráter mais profissional e as políticas de formação visavam pouco mais que qualificar professores em número suficiente para garantir a expansão das escolas; e de 1984 até a atualidade, com a internacionalização da educação e a hegemonia dos pressupostos neoliberais, em que a

formação docente passou a ser considerada central nas reformas educacionais. Considerando-se os interesses deste trabalho, tratarei os dois primeiros ligeiramente e me aterei mais ao da contemporaneidade. Alerto que optei por fazer uma composição cronológica dos dados, mas isso nem sempre foi possível, pois, para manter coerente certas linhas de pensamento algumas idas e vindas foram necessárias em determinadas ocasiões.

### *5.1 Precedentes: da Colônia às primeiras décadas do século XX*

No período colonial o ensino esteve a cargo da Igreja e os primeiros mestres brasileiros eram clérigos cuja formação dava-se nas escolas de catecismo, nas missões e nos colégios criados e mantidos pela Companhia de Jesus. No século XVIII, as reformas instituídas pelo Marquês de Pombal, constituíram-se na “primeira tentativa portuguesa de promover a educação pública estatal, que se contrapõe a educação pública religiosa, até então ministrada” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 38). Diferentemente da metrópole, onde a retirada do direito de ensino dos religiosos iniciou um processo de estatização da formação docente (TEODORO, 2001), no Brasil, com a expulsão dos jesuítas em 1759, desmantelou-se toda uma estrutura de ensino sem que outra fosse colocada em seu lugar, com isso, apesar de não clérigos começarem a ser introduzidos no ensino, os mestres-escolas e os preceptores dos filhos dos proprietários de terras continuavam sendo formados pela Igreja (ROMANELLI, 2006).

Com a vinda da Família Real para o Brasil, tomaram-se diversas medidas relativas ao campo cultural, entre elas a criação dos primeiros cursos superiores, ligados à carreira militar e à saúde. Mas foi apenas a partir do período imperial que o país começou a perceber a importância da educação escolar, iniciando-se os debates a esse respeito, inclusive em nível parlamentar (VIEIRA; FARIAS 2007). Preocupações relacionadas à seleção dos mestres, no entanto, antecederam e permaneceram concomitantemente as relativas à formação, a qual se realizava na própria prática, pelo método do ensino mútuo (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Com a Independência, promulgou-se a primeira Constituição brasileira em 1824, definindo a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos, determinação essa que, passados mais de 180 anos, ainda não foi integralmente cumprida. Em 15 de outubro de



1827, foi aprovada a primeira lei abrangente sobre a educação, a qual mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Entre outros aspectos, essa lei determinava que fossem “instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (art. 5º) aqueles professores que não tivessem instrução no ensino mútuo. Desde aquela época, no entanto, nosso país sofre com a falta de professores, desestimulados a ingressarem no magistério devido aos baixos salários e às condições precárias de trabalho (CURY, 2005; GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; LIMA, 2006; SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; VIEIRA; FARIAS, 2007).

Em 1830 foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira escola normal brasileira, com o objetivo de habilitar tanto candidatos ao magistério primário quanto professores que já atuavam, no entanto, teve duração efêmera, como, de resto, a maior parte dessas escolas criadas em diversas províncias. A escola normal só veio a se solidificar e expandir no fim do período imperial, tanto pelo aumento da demanda por escolaridade e, em consequência, de professores, como pela admissão de mulheres nessas escolas, a partir do que foi se consolidando o magistério primário como uma profissão essencialmente feminina (LIMA, 2006; TANURI, 2000), inclusive devido ao ideário de vocação, dedicação e amor ao próximo naturalizado nas mulheres, que legitimava o exercício desse verdadeiro “sacerdócio” à custa de baixos salários. Nesse quadro, destaca-se o pioneirismo da província da Bahia que, em 1836, por meio da lei que criava a escola normal também já considerava a admissão de mulheres, fato concretizado a partir da década de 1840 (LIMA, 2006). Com essas escolas, que receberam influências das ideias liberais da Europa e Estados Unidos, a formação docente foi deixando de ter um caráter artesanal, baseado na tradição e imitação, e passou a ser pautada pelo modelo profissional, no qual a teoria e a prática ocorrem em tempos e locais específicos (VILLELA, 2005).

No século XIX, uma camada sócio-econômica intermediária, essencialmente urbana, começou a se tornar visível. Dado que era desprovida de terras, essa pequena burguesia viria a tomar a escolarização como instrumento de ascensão social, demandando expansão da rede de ensino (ROMANELLI, 2006). A partir da década de 1850, o discurso em favor da educação tomou fôlego, constituindo-se em medidas concretas e programas de partidos que se configuraram em alterações na formação docente nas décadas seguintes (VILLELA, 2005).

No Rio de Janeiro, as intervenções estatais, que visavam principalmente a homogeneização e a padronização de métodos e procedimentos de ensino, não agradaram a muitos docentes e alguns deles, organizados em associações, reagiram a tais mudanças, de maneira que,

fora dado nesse momento o primeiro passo para a associação da classe em defesa de seu saber que começava a ser desprestigiado diante daqueles que se intitulavam experts nas ciências da educação e que utilizavam suas posições de prestígio – em geral bacharéis, médicos e políticos – para mobilizar o discurso pedagógico (VILLELA, 2005, p. 98).

Assim, “embora o Império apresente um saldo positivo em termos de iniciativas em relação ao período anterior, ainda não estava em pauta a ideia de um projeto educativo para a maioria dos brasileiros” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 66-67). Com a proclamação da República pouca coisa mudou, a Constituição de 1891 fez poucas referências à questão do ensino, sendo que a gratuidade foi retirada da Lei e deixada a cargo dos estados. Com a obrigatoriedade de letramento para o exercício do voto, a alfabetização passou a ser questão política de importância (CURY, 2005).

O projeto educativo da República pretendia que todos os cidadãos fossem escolarizados, no entanto, o sistema era insuficiente para o atendimento da demanda, além do que, a formação docente nas escolas normais era geralmente de caráter elitista e distintiva, de tal maneira que o propósito de universalização da cidadania por meio de acesso à educação, ficou bastante incompleto, atingindo apenas uma parte da sociedade (NOSELLA, 2005).

O início do período republicano foi fértil em propostas reformistas, as quais oscilavam entre os ideários humanista e cientificista. Os estados organizaram seus sistemas de ensino e promoveram suas próprias reformas, muitas fortemente influenciadas pelo movimento modernizante que já se anunciava. A tradição positivista, que orientou em maior ou menor grau estas reformas, teve grande penetração no campo pedagógico (CARVALHO 2000; VIEIRA; FARIAS, 2007).

Desde o início do século XX, vinha se notabilizando no Brasil uma mobilização de educadores que, a despeito de sua heterogeneidade, ficou conhecida como “Movimento de Escolas Novas”, o qual buscava a renovação do ensino no país e tinha na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, seu principal órgão representativo e

centro difusor, muitos de seus membros participaram de reformas educativas estaduais que renunciavam as de âmbito nacional que tomariam forma a partir de 1930 (ROMANELLI, 2006; TANURI, 2000; VIEIRA; FARIAS, 2007). A despeito da grande importância que os escolanovistas passaram a ter na história da educação brasileira, não foram os únicos a participarem do debate pedagógico da época, pois, antagonizando com os grupos conservadores, movimentos de caráter libertário de ideário socialista e anarquista também aglutinaram educadores (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; SAVIANI, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A escola normal instituiu-se como matriz de formação docente e, já na reforma paulista de 1890, havia preocupação com a elevação dessa formação, resultando na ampliação do currículo e conseqüente prolongamento do tempo de curso. Nessa ocasião também foi instituído o ensino primário de oito anos, dividido em duas etapas: o elementar e o complementar. Esta última acabou constituindo-se em um curso preparatório para os professores, mediante acréscimo de um ano de prática de ensino. Dessa maneira, estabeleceu-se uma escola normal dualista (primária e secundária) que, embora tenha sido oficialmente abolida em São Paulo em 1920, tornou-se modelo para diversos estados (TANURI, 2000), foi institucionalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e sobreviveu até a década de 1970.

Nos princípios do século XX, a Bahia buscava adentrar a modernidade para o que se considerava necessário a universalização da educação básica, mas o estado permanecia fortemente atrelado ao passado e dispunha de uma rede pública de ensino incipiente, concentrada na capital e que não atendia a 94% das crianças (SCHWINGEL; AQUINO; MEIRA, 2004), conforme nos informa Anísio Teixeira em relatório da época:

Efetivamente, nesses adiantados princípios do século vinte, o serviço de educação pública ainda estava jungido à velha orientação colonial de educação para uma classe fina da sociedade.

Enquanto nos referimos a esses números entristecedores do ensino primário, devemos registrar que na Bahia, que não possuía em 1923 uma escola pública organizada e em condições de eficiência, nem sequer em sua capital, contava com um ginásio oficial montado com luxuosa liberalidade se comparássemos com as classes elementares, vários colégios secundários, uma Faculdade de Direito, uma Escola Politécnica e uma Faculdade de Medicina, considerada uma das mais notáveis do país.

Todo esse ensino secundário e superior, profundamente penetrado do mais visceral espírito acadêmico, constituía uma aparelhagem de educação que

atingia menos 2.000 baianos, isto é, apenas 1 por 2.000 de toda a sua população e com a qual despendia muito mais que com toda a educação primária (TEIXEIRA, 2001, p. 2-3).

Para a necessária mudança era preciso o enfrentamento de dois grandes desafios: a expansão da rede pública de ensino e a preparação adequada e em número suficiente de professores. Com relação a esse último aspecto, havia na Bahia, em 1928, quatro escolas que preparavam cerca de 200 docentes por ano, os quais atendiam a capital e adjacências, sendo que, nas escolas do interior lecionavam, majoritariamente, leigos. Na tentativa de melhorar esse quadro, propunha-se a criação de cinco escolas normais no interior do estado e a realização de cursos emergenciais para a formação de professores provisórios. Havia também a preocupação de dar a essas escolas um caráter profissional, no sentido de buscar uma formação que se distingua por uma atitude de “inteligência para o que se aprende” (TEIXEIRA, 2001, p. 3), porém as dificuldades para realização desse projeto eram muitas, entre as quais se incluía a falta de docentes qualificados para atuarem nesses estabelecimentos.

Essas ações pretendiam ser a continuidade de uma reforma educacional iniciada em 1925, com a qual se buscava, basicamente, organizar um sistema público de ensino, no entanto, muitas dessas pretensões não saíram do papel e só alguns anos mais tarde, quando da segunda passagem de Anísio Teixeira pela pasta estadual da Educação, é que a Bahia daria um salto rumo à expansão da escolarização e à modernização pedagógica, impulsionada pelos ideais liberal na política, escolanovista na pedagogia e de reação ao atraso na economia baiana (SILVA, 2007).

Ainda que atrelada aos acontecimentos nacionais e mesmo mundiais, há certas características culturais que influem na formulação de políticas em nível estadual (SILVA, 2007) que na Bahia, desde a sua origem, carrega certas singularidades, uma delas é concepção do poder local como território particular das elites, de tal forma que o poder público constitui-se num empreendimento privado de quem o detém e que o distribui por meio do clientelismo (PINHEIRO, 1999). Nesse sentido, embora não seja exclusividade desse estado, são notórias as consequências da ingerência de grupos políticos, do aparelhamento do Estado, do clientelismo e das ações impulsionadas por interesses eleitoreiros na formulação de políticas educacionais que, conforme a configuração

ocasional do poder, experimentaram grandes avanços<sup>24</sup>, mas também tiveram momentos de estagnação, quando não, de retrocesso, sendo, pois, a descontinuidade uma marca constante (ALMEIDA, 2005; BRITTO, 1991; MACHADO, 2001; MILANI, 2006; PINHEIRO, 1999; SILVA, 2007; TAVARES, 2001).

Para Romanelli (2006) a herança cultural, a demanda social por educação e o sistema de poder são fatores determinantes na organização e evolução do ensino. Do período colonial às primeiras décadas do século XX, esses fatores se coadunaram na configuração de um tipo de educação que correspondia às exigências da sociedade de então. A partir da década de 1930, a intensiva urbanização e a industrialização deram origem a um novo tipo de demanda social educativa, o que ocasionou um desequilíbrio nesses fatores, gerando uma crise, em resposta a qual foram realizadas diversas reformas no ensino.

## *5.2 O período modernizante: de 1930 a 1984*

Esse período, que marca a implantação e o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, caracterizou-se pela expansão da rede pública de ensino com consequente aumento da demanda de docentes e das preocupações com sua formação.

Na primeira metade do século XX, o Brasil viveu fortemente a tensão entre o setor arcaico extrativista e o setor moderno tradicional, que criou um clima favorável para governos populistas. Nesse momento histórico, fazia-se intensa crítica ao elitismo do ensino da Primeira República e promovia-se a abertura das portas da escola para a massa trabalhadora, entretanto, a qualidade dessa educação popular não podia comparar-se com a educação das elites. Com isso, no âmbito educacional, o populismo revelou-se na conciliação conservadora de instituições escolares de qualidades e prestígios diferentes (NOSELLA, 2005), de tal forma que:

os reflexos do populismo educacional no sistema de ensino, e especialmente na formação de professores, foram vários e profundos. A saber: o populismo obscureceu o conceito e a prática de trabalho intelectual esvaziando-os de seu conteúdo duro, disciplinado, muscular-nervoso. Estudar não era mais jornada de trabalho, era antes um não-trabalho. Assim, ter um emprego de dia e estudar à

---

<sup>24</sup> Que aqui relaciono tão somente com as possibilidades de acesso e permanência de crianças e jovens na escola básica.

noite não representa propriamente uma dupla jornada de trabalho. Em suma, mistificou-se o trabalho intelectual, despojando-o de todo rigor e ascese. (NOSELLA, 2005, p. 50)

Com o enfraquecimento do poder das antigas oligarquias rurais e a ascensão do capitalismo industrial criaram-se condições para mudanças no horizonte cultural e nas aspirações de boa parte da população brasileira, especialmente a urbana, que crescia vertiginosamente, levando a uma pressão cada vez maior para a ampliação da oferta de educação formal. A expansão do ensino correspondeu a do capitalismo, ocorrendo principalmente em áreas onde a industrialização se intensificou, originando desigualdades que até hoje não foram superadas. A tensão entre o arcaico e o moderno reproduziu-se, no campo educativo, nas lutas ideológicas entre o movimento renovador e as forças conservadoras que se refletiram no capítulo sobre educação da constituição de 1934, com repercussões nas posteriores, bem como na LDB que seria aprovada em 1961 (ROMANELLI, 2006; VIEIRA; FARIAS, 2007).

A concepção ideológica renovadora foi explicitada no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que enfatizava a importância da educação para desenvolvimento do país e fazia um diagnóstico da educação na República, criticando, entre outros aspectos, a falta de um plano geral, com sólidas bases filosóficas e científicas, para conduzir as reformas. Apresentava uma série de condições para a renovação da educação brasileira, inclusive relativas à formação docente, a qual deveria incorporar os “estudos do magistério às universidades, e, portanto, [propiciar a] libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores” (AZEVEDO et. al., 1932, s.p.).

A Constituição de 1934, de inspiração marcadamente liberal, foi a primeira a ter um capítulo dedicado à educação. Nela voltaram a ser estabelecidas a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução primária, inclusive para os adultos analfabetos. Educadores, especialmente por meio da ABE, participaram ativamente das discussões sobre a nova Carta, muito embora, em seu texto final, nem todas suas reivindicações tivessem sido contempladas (CURY, 2005; GHIRALDELLI JUNIOR, 2003).

Nos anos de 1930 houve intensos debates entre diferentes projetos educacionais, com predominância dos discursos liberais que, relacionando educação e desenvolvimento,

colaboraram para o aumento quantitativo de escolas pelo país e, conseqüentemente, de profissionais para atuação nas mesmas, de tal maneira que “nas primeiras décadas do século XX, as exigências para a melhoria qualitativa da atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais” (DAMIS, 2002, p. 98).

O enfoque sobre a qualidade do trabalho docente proporcionou e justificou a remodelação do sistema de ensino, bem como estudos sobre diversos aspectos relacionados às questões pedagógicas. Foi nesse cenário que ocorreram as reformas do ensino secundário e do ensino superior (DAMIS, 2002), contexto em que surgiu oficialmente no currículo escolar a disciplina *Ciências Físicas e Naturais* (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Na reforma de 1932, a Escola Normal do Distrito Federal foi convertida em Instituto de Educação, algo semelhante ocorreu no Estado de São Paulo com a incorporação do Instituto de Educação pela Universidade de São Paulo (USP) que passou a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem seguir o magistério (TANURI, 2000).

A Constituição do Estado Novo, promulgada em 1937, manteve o capítulo sobre educação, porém com sérias restrições, invertendo tendências democratizantes da Carta anterior, explicitando o dualismo educacional e apontando um caminho elitista que marcou a história da educação brasileira. Na sequência, as leis orgânicas, que reformularam o ensino primário e secundário, e a criação de diversas entidades de pesquisa, educativas e culturais, esboçaram um sistema nacional de ensino, até então inexistente, e influenciaram a educação por muito tempo além da ditadura varguista. Essas reformas tiveram caráter autoritário e nacionalista distinguindo-se pelo dualismo, seletividade e falta de flexibilização (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; ROMANELLI, 2006; SAVIANI, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Ocorreu, nesse período, a proliferação de diferentes formas didáticas de preparação para o magistério, incluindo cursos de diversas naturezas e duração: de nível secundário noturno, diurno, integral; de nível superior diurno, noturno, de final de semana, vago, com habilitações de todos os tipos; ministrados por instituições públicas e privadas. Tendo em vista que a formação dos professores primários havia se instituído por meio das Escolas Normais, as atenções voltaram-se para os docentes de nível secundário (NOSELLA, 2005).

Em 1934, foi criado, na USP, o primeiro curso de História Natural, deste curso originou-se o de Ciências Biológicas em 1963 (LEAHY, 1984, apud LIMA-TAVARES, 2006). O departamento de educação da USP, integrado à Faculdade de Filosofia foi criado em 1938 e, em 1969, com a reforma universitária, nasceu a Faculdade de Educação dessa universidade (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003) que futuramente viria representar importante papel na formação de pesquisadores interessados na didática das ciências naturais (NARDI, 2005).

Em 1939, adotou-se como modelo para a formação do pedagogo a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, o qual tinha duas modalidades: bacharelado e licenciatura. O diploma de licenciado era obtido por meio de um curso de didática acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso 3+1. Esse modelo criado na década de 1930, embora tenha sofrido críticas ao longo do tempo, na prática, orienta a formação de professores até os nossos dias.

Quando foi criado o curso de pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados no curso normal nos institutos de educação, ao passo que os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 243).

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 restabeleceu alguns dos princípios da Carta de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento, distinção entre rede pública e privada de ensino, gratuidade e obrigatoriedade para o ensino primário. Além disso, definiu, em seu artigo 5º, como privativo da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, sendo que o cumprimento desse dispositivo deu origem à lei 4.024/1961.

Na Bahia, a partir do final da ditadura Vargas, iniciou-se um período político marcado por outra configuração de poder e pela introdução de uma nova racionalidade econômica-administrativa. Proclamava-se que havia chegado o momento do estado finalmente superar seu atraso histórico e se reconciliar com seu passado de pujança econômica, no entanto, os avanços havidos na educação baiana durante esse período foram insuficientes e a expansão da educação pública continuou muito lentamente. Esse



movimento em favor da modernização administrativa teria idas e vindas nas próximas três décadas (MENEZES, 2000; SILVA, 2007).

Enquanto isso, em nível nacional, foi fundada, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que foi expandindo seu raio de ação e, depois de 1970, passou a discutir assuntos de interesse de toda a sociedade (CUNHA, 2001).

Em 1946 foi criado, sob os auspícios da UNESCO, com o objetivo de melhorar a formação científica dos alunos que ingressariam nas instituições de ensino superior, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) que atuou até a década de 1980 na produção de materiais didáticos e capacitação de professores de Ciências, constituindo-se em um marco no desenvolvimento da área de ensino de Ciências no Brasil (GOUVEIA, 1992; KRASILCHIK 1987; MARANDINO; SELLES; FERREIRAS, 2009; NARDI 2005; VILLANI, PACCA; FREITAS, 2002). A partir do IBECC, foi criada, em 1967, a Fundação Brasileira para Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC). Essas associações juntamente com outras instituições e órgãos governamentais congregavam estudiosos que, reconhecendo a deficiência do ensino de Ciências no país e a importância da formação docente, desenvolveram diversos projetos para a formação de professores nessa área, especialmente daqueles que já se encontravam em exercício (KRASILCHIK 1987; VILLANI, PACCA; FREITAS, 2002).

Entre 1946 e 1961 houve intensa urbanização no país, os indicadores sobre formação docente, entretanto, pouco se alteraram, mesmo no que diz respeito aos aspectos quantitativos. Quanto ao enfoque pedagógico, apesar da ainda grande influência da Igreja Católica nos ideários e nas práticas educativas, o escolanovismo foi se tornando preponderante do discurso pedagógico nacional, inclusive porque diversos de seus defensores desempenhavam funções no governo federal, em vários governos estaduais, no poder legislativo e na sociedade civil organizada o que facilitava sua disseminação.

Por outro lado, surgiram também diversos movimentos sociais, políticos e culturais, muitos de esquerda, que desenvolviam reflexões e atuavam na área educacional, como por exemplo: os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base, os quais, mesmo havendo refluído durante a ditadura de 1964, deixaram marcas no ideário educativo nacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; SAVIANI, 2007). Foi no Movimento de Educação de Base de Recife que Paulo Freire

iniciou seu trabalho de alfabetização de adultos, tendo alcançado grande repercussão o método por ele desenvolvido, o qual era embasado em concepções filosóficas e pedagógicas progressistas expostas numa ampla produção bibliográfica que ainda hoje influencia o pensamento educacional brasileiro, principalmente entre aqueles compromissados com uma educação verdadeiramente transformadora.

Todo processo<sup>25</sup> de elaboração da Lei 4024/1961 foi realizado em período de normalidade democrática<sup>26</sup>, o que permitiu intensos debates, tanto no meio acadêmico como na sociedade em geral, o que não impediu a polêmica, os reveses e o oportunismo. Grupos de diferentes ideologias defendendo interesses vários se confrontaram nesse processo (MOREIRA, 1984; SAVIANI, 2007), porém, genericamente, considera-se que houve polarização entre dois blocos: dos que se posicionavam em favor de uma abordagem social da educação, com uma maior participação do Estado, e daqueles que procuravam manter privilégios para a iniciativa privada, sendo que ambos conseguiram manter alguns dos princípios que defendiam na lei, porém com vantagem para os que defendiam a livre atuação do mercado (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; MOREIRA, 1984; ROMANELLI, 2006; SAVIANI, 2007; VIEIRA; FARIAS, 2007). O suprimento da demanda de professores diante da expansão do ensino primário constituiu-se na principal linha orientadora da normatização relativa à formação para o magistério (WEBER, 2000).

A LDB definia que a função do ensino normal seria “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (art. 52) e que poderia ocorrer em nível ginásial ou colegial, ambos dando o direito ao magistério primário, ficando por conta dos sistemas de ensino os critérios de contratação desses profissionais, tal pressuposto colaboraria para manter as diferenças regionais relativas à qualificação docente. A formação para o magistério de ensino médio deveria ser feito “nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (art. 59), porém, nos Institutos de Educação poderiam “funcionar cursos de formação de professores para o

<sup>25</sup> Bastante longo: 13 anos de idas e vindas.

<sup>26</sup> O conceito de democracia é utilizado aqui na sua acepção mais vulgar, relacionado à existência de eleições livres. Segundo Cunha (2001), o período de 1946 a 1964 corresponde à primeira experiência democrática brasileira, ainda que limitada pelas práticas populistas, pois, “embora os analfabetos continuassem sem direito a voto, e a influência do poder econômico nas eleições fosse muito forte, os partidos políticos [com exceção do Partido Comunista] tiveram nesses dezoito anos amplas possibilidades de atuação, propaganda e coalizão” (p. 19).

ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (art. 59, parágrafo único). A lei determinava ainda que, para o exercício da função, os professores deveriam ser registrados em órgão competente o que também poderia ser feito por aqueles que fossem aprovados em exames de suficiência realizados pelas Faculdades de Filosofia.

No espírito nacionalista e modernizante que se exacerbou no período buscou-se superar a dependência tecnológica e econômica do país, de maneira que o desenvolvimento da ciência nacional era considerado basilar para nossa autosuficiência nesse campo. Considerava-se necessário que os alunos de educação básica tivessem um melhor preparo para que pudessem seguir a carreira científica, assim, ampliou-se a participação das ciências naturais no currículo escolar, demandando maior número de profissionais, o que levou o Ministério da Educação a promover cursos visando titular professores de Ciências, visto que grande parte dos que exerciam essa função não era licenciada. “Havia a necessidade de mudanças para atender as novas exigências, daí a necessidade de novas propostas curriculares, de recursos didáticos e de professores treinados para que realmente a implementação dessas inovações se concretizasse” (GOUVEIA, 1992; p. 29). Como essa lei não determinou um currículo fixo para todo o território nacional, permitiu algumas inovações, como, por exemplo, a adaptação de projetos estrangeiros, ação difícil de ser executada no período anterior com toda a rigidez legal e o controle do Ministério da Educação sobre o currículo (KRASILCHIK, 1987; VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

A tradução e adaptação dos projetos estrangeiros de ensino de Ciências e a posterior elaboração de projetos nacionais foi um marco na estruturação do campo da didática das ciências naturais no Brasil (NARDI, 2005). Tal processo iniciou-se em meados da década de 1950 quando, em plena guerra fria, os Estados Unidos da América, preocupados com a possibilidade de perder a corrida científica e tecnológica para a União Soviética, deram início a uma ampla reforma curricular nos níveis básicos de ensino, que, no caso das ciências naturais, originaram os projetos do BSCS, PSSC, CBA e SMSG<sup>27</sup>, cujos manuais didáticos foram traduzidos no Brasil. Gouveia (1992) lembra que era muito difundida a ideia de que por meio da educação científica chegaríamos ao desenvolvimento

---

<sup>27</sup> Biological Science Curriculum Study, Physical Science Curriculum Stud, Chemical Bond Approach, Science Mathematics Study Group, respectivamente.

desejado, acompanhando o exemplo norte-americano, “assim a preparação de docentes era necessária, uma vez que eles seriam os executores das ‘inovações’” (p. 64).

A adaptação e produção de materiais educacionais ocorreram dentro de uma estrutura que vinha se arquitetando desde o final da década de 1940 por cientistas preocupados com a melhoria da qualidade do ensino de Ciências e que desenvolviam trabalhos isoladamente ou em grupos. Tais grupos foram se expandindo e se tornando instituições de caráter permanente que deram origem aos Centros de Ciências. Para Gouveia (1992), estes Centros, o IBECC e a FUNBEC exerceram papel de relevância no movimento de renovação do ensino de Ciências do país e na qualificação de professores, uma vez que essas instituições gozavam de grande prestígio acadêmico e, além disso, satisfaziam “as exigências do sistema quanto às novas propostas curriculares, ao treinamento de professores e à produção de equipamento para as escolas” (p. 31), sendo atendidas com verbas provenientes da UNESCO, OEA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, *National Science Foundation* e do acordo entre o MEC e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América (USAID).

Segundo Saviani (2007), a década de 1960 foi de grande experimentação educativa, com proliferação de ideias pedagógicas de diferentes matizes e o desenvolvimento de propostas escolares inovadoras, algumas das quais nasceram e morreram neste mesmo período. Para o ensino de Ciências a década representou, ao menos até 1964, a expansão de um movimento de mudança no ensino e na formação de professores, realizando-se “com as mesmas características do desenvolvimento socioeconômico e político do país: um clima de renovação, um progressivo atrelamento a centros de poder externos, mas com espaço para iniciativas locais originais e variadas” (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p. 4). No âmbito mais geral, marcou o declínio do escolanovismo e a ascendência da pedagogia tecnicista.

Orientando as reformas educacionais da década de 1970, o tecnicismo foi convertido em pedagogia oficial da política educacional que, embasada nas teorias do capital humano, pautava-se pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Em que pese os contrapontos apresentados pelas tendências críticas e as novas nuances que assumiu em tempos posteriores, a ênfase produtivista contida na pedagogia tecnicista esteve presente inclusive nas reformas dos anos de 1990.

A incapacidade da sociedade brasileira em equacionar as tensões entre o setor produtivo tradicional, o capitalismo em expansão e as novas demandas sociais, bem como o temor das elites com a insurgência de novos atores políticos, culminou no golpe de 1964. Segundo Romanelli (2006), o modelo de desenvolvimento econômico desse período apresentou duas fases que, de certa forma, encontrou correspondência no campo político. A primeira definiu-se como de recuperação econômica, na qual o governo se ocupou da captação de recursos e recuperação do nível de investimento. A segunda, a partir de 1967, referiu-se à expansão industrial. Nesta fase, a ditadura endureceu e as garantias constitucionais foram suspensas pelos Atos Institucionais. Em 1967 foi promulgada nova Constituição, cujo capítulo sobre educação seguiu os princípios da de 1946, com exceção da vinculação de impostos para o financiamento da educação.

Durante o período militar duas correntes ideológicas se fortaleceram mutuamente influenciando as políticas públicas de maneira geral: a mentalidade empresarial que orientou a implantação do modelo econômico e a estrutura de poder estabelecida pelas Forças Armadas (ROMANELLI, 2006). “A política educacional do regime militar abrangeu, ao longo de seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 1161). Nesse contexto, a formação de professores pautou-se por um modelo estritamente técnico, sem preocupação com uma formação de caráter humanista e com o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade e da autonomia intelectual (NOSELLA, 2005).

Ao término da década de 1960, na Bahia, novo impulso modernizante levou a medidas que visavam expandir o sistema público de ensino. Diversas transformações estruturais aceleraram o processo de urbanização, ocasionando uma maior demanda por educação, houve então, uma tentativa de planejamento da expansão da rede de ensino. Nesse contexto, foram lançados dois planos: o Plano de Emergência e o Plano Integral de Educação e Cultura para o Estado da Bahia (PIEC). Como parte do Plano de Emergência o governo fez aprovar a nova Lei Orgânica do estado, reestruturando o setor educacional; promoveu uma reforma administrativa, modificando a estrutura da Secretaria de Educação. O PIEC, de orientação tecnocrática e identificado com os pressupostos do capital humano, realizou um diagnóstico da situação educacional no estado com correspondente propostas de intervenção, especialmente em áreas até então pouco assistidas, promovendo a

ampliação da matrícula da educação básica e colocando o ensino público superior sob a iniciativa estadual, promovendo sua interiorização. O PIEC era bastante abrangente e contemplava o aperfeiçoamento de professores de educação básica, inclusive os leigos. O estado da Bahia arcou com 70% dos custos do projeto e o restante foi financiado pelo governo federal e por organismos internacionais (BRITTO, 1991; GOMES, 1984; SILVA, 2007). Infelizmente esse impulso arrefeceu com a mudança do governo do estado em 1971, mas permaneceu o espírito tecnocrático que estaria presente nos planos educacionais subsequentes (SILVA, 2007).

No âmbito nacional, o aumento da demanda por educação, a necessidade de formação de mão de obra qualificada para tocar o projeto desenvolvimentista e a incapacidade do Estado de atender essas necessidades, justificaram a assinatura dos acordos firmados a partir de 1964, entre o MEC e a USAID, que incluíram assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais e apresentaram grande abrangência, atingindo todo o sistema de ensino. Esses acordos sofreram intensas críticas de diversos segmentos da sociedade, particularmente de pesquisadores brasileiros, devido à ingerência estrangeira em assuntos nacionais (ROMANELLI, 2006; ROMÃO, 2008). Assim, a inserção de uma mentalidade gerencial no sistema de ensino, via financiamento, já estava presente no Brasil desde a década de 1960, no dizer de Romão (2008, p. 175) ali “se iniciava o processo de globalização da educação brasileira”. Apesar das críticas ao financiamento de projetos no Brasil por organismos internacionais, não se pode desconsiderar a importância que muitos deles tiveram no desenvolvimento do ensino de Ciências no país, especialmente daqueles que visavam a produção de materiais didáticos e a qualificação de professores (NARDI, 2005).

A USAID apresentou uma série de sugestões que foram acatadas e manifestaram-se na legislação sobre ensino<sup>28</sup> (ROMANELLI, 2006). Esses fatores em confluência com outros, como o grande número de candidatos aprovados no vestibular que não conseguiam vagas no ensino superior, levaram a uma crise no sistema educacional, com intensa mobilização da classe estudantil. Com isso, o governo promoveu a reformulação do ensino superior (Lei 5.540/1968) e dos ensinos primário e secundário (Lei 5.692/1971), alterando substancialmente a lei 4.024/1961, a qual permaneceu válida apenas em seus princípios

---

<sup>28</sup> Cunha (1988 apud VIEIRA; FARIAS, 2007) chama a atenção para o fato que muitas das propostas apresentadas pela agência americana eram também reivindicações antigas de intelectuais e educadores brasileiros.

gerais. O desmembramento da LDB em duas, a do ensino superior e a do ensino básico, levou a incongruências, como a tendência à generalização na primeira e à especialização na segunda. Ocorrida no período mais rígido da ditadura, a elaboração dessas reformas não contou com a participação popular, tendo mesmo o poder legislativo um papel acessório (ROMANELLI, 2006; ROMÃO, 2008).

Entre outros aspectos, que mudaram substancialmente a estrutura universitária, a reforma do ensino superior instituiu os cursos de curta duração, como os de licenciatura curta, os quais visavam formar professores rapidamente e a baixos custos para suprir a demanda. Devido à carga horária reduzida o processo formativo foi bastante aligeirado. Os cursos eram organizados com duração de três anos e, segundo o Parecer 81/65, poderia atender tanto os “estudantes mais dotados” como os mais “lentos”, uma vez que sua duração poderia ser encurtada ou alongada de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, o documento admitia explicitamente a vantagem da diminuição de seus custos (LIMA-TAVARES, 2006; ROMANELLI, 2006; PALMA FILHO, 2005).

Esse parecer cita que essa forma de realizar as licenciaturas faria com que dispuséssemos de professores *polivalentes* o que era justificado como benéfico para atender as necessidades de escolarização de três maneiras: primeiro, o professor (do primeiro ciclo ginásial) não precisaria ser um especialista; segundo, o professor que tivesse esse tipo de formação poderia atender a mais de uma disciplina, o que para os membros da comissão formuladora desse parecer seria interessante “pedagogicamente”; e o terceiro, ainda relacionado “à segunda maneira”, pois como o professor se ocuparia de mais disciplinas, concluía-se que o problema da carência docente melhoraria. O que os documentos legais não tocam são as questões que estariam levando a essa carência de professores. Essa comissão achava que diminuir o tempo dos cursos superiores e até mesmo instaurar novas licenciaturas resolveria, ou melhor, contribuiria para a solução dos problemas educacionais. Aliás, o problema educacional não estaria sendo visto relacionado à falta de condições para o exercício do mesmo – como os salários baixos – e à falta de identificação do professor com sua carreira docente, condições que consideramos aprofundar a desvalorização do magistério (LIMA-TAVARES, 2006, p. 53-54, *itálicos no original*).

Deu-se também continuidade ao expediente de criar sistemas de habilitação de não-licenciados à docência: exames de suficiência, licença especial para estudantes, licença para portadores de curso superior que não de licenciatura. Também havia curso especial para docentes que não possuíam essa formação, como a licenciatura experimental para professores em serviço, realizada pelo Projeto de Melhoramento do Ensino de Ciências<sup>29</sup> (LIMA-TAVARES, 2006).

<sup>29</sup> Esse programa estava vinculado ao Programa de Melhoria do Ensino (PREMEN) o qual, por sua vez, originou-se do Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) criado na década de 1960 (GOUVEIA, 1992).

A Resolução CFE 30/1974 estabeleceu que o curso de licenciatura em Ciências teria por objetivo formar professores para a educação básica em dois níveis: licenciatura de curta duração para os que lecionariam no primeiro grau e licenciatura plena para os de segundo grau. A integralização do curso se dava pelo cumprimento de no mínimo 1.800 horas, entre dois e quatro anos letivos, no primeiro caso e 2.800 horas, entre três e sete anos letivos, no segundo caso. Essa resolução teve grande reação por parte da comunidade acadêmica, com manifestações da SBPC e das Sociedades Brasileiras de Física, de Química e de Matemática.

O caráter emergencial e aligeirado das licenciaturas curtas, bem como a irreprochável justificativa de dotar as escolas de ensino básico de professores qualificados, constituíram em solo fértil para expansão do ensino superior da Bahia, especialmente no interior, conforme metas do PIEC de 1969, pois tais cursos permitiam às Faculdades de Formação de Professores, com poucos recursos, formar profissionais generalistas que pudessem ministrar diferentes disciplinas, para regiões com carência de docentes. A constituição dessas faculdades pelo governo do estado não visava apenas a formação inicial, mas também a habilitação dos professores leigos em atuação. Oliveira (1983), em pesquisa realizada em quatro dessas faculdades no início dos anos de 1980, notou que qualidade de tais cursos era bastante questionável, principalmente, porque as instituições não tinham estrutura adequada, pois, faltavam recursos básicos como bibliotecas, além do que os formadores também eram deficientemente qualificados, de tal maneira que essas instituições ofereciam inexpressiva contribuição nas áreas de pesquisa e extensão. O currículo era deficitário e faltava integração entre as diferentes disciplinas, entre a parte teórica e prática dos cursos e entre o currículo da licenciatura e a realidade das escolas da região. Como veremos mais adiante, esses aspectos foram também citados por entrevistados para esta pesquisa.

Com relação à educação básica, a lei 5.692/1971 instituiu o primeiro grau, com oito anos de duração, dividido em dois níveis (primário e ginásial), e o segundo grau, com três anos, de natureza profissionalizante. Com isso, os cursos normais de formação de professores foram preteridos pela habilitação em magistério do curso secundário. A lei também estendeu a obrigatoriedade escolar para oito anos e aboliu o exame de admissão. O currículo tinha um núcleo comum, de caráter nacional, e uma parte diversificada estipulada pelos sistemas ou pelos estabelecimentos de ensino (ROMANELLI, 2006). Embora



houvesse uma preocupação explícita em melhorar o ensino de Ciências, a lei acabou por comprometê-lo ainda mais, visto que as disciplinas científicas foram diminuídas e fragmentadas para que o currículo do ensino médio pudesse conter as de cunho profissionalizante (KRASILCHIK 1987).

A lei apresentava uma série de determinações referentes à formação do professor, exigindo habilitação específica de 2º grau para atuar nas primeiras séries do 1º grau; habilitação específica de grau superior, em licenciatura de curta duração, para lecionar da 5ª a 8ª série e licenciatura plena para ensinar no 2º grau. Foi ainda estabelecida a possibilidade de realização de Estudos Adicionais para que os formados em nível médio pudessem lecionar nas séries finais do 1º grau e que o portador de licenciatura curta pudesse atuar no 2º grau. Esses diversos tipos de formação inicial podiam ocorrer em diferentes locais: universidades, faculdades, centros, institutos e “outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim” (art. 31), isso sem considerar a possibilidade de certificação mediante exames específicos. Ou seja, tantos eram os “jeitinhos” contidos na lei que se em seu artigo 30 havia a determinação que o professor para lecionar Ciências na 6ª série, por exemplo, deveria ter ao menos a graduação em licenciatura de curta duração nessa disciplina, em seu artigo 77 já admitia que se ele houvesse completado apenas a 8ª série, poderia ministrá-la desde que viesse a ser preparado em curso intensivo.

A lei determinou que cada sistema de ensino estimulasse “o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas” (art. 38) e estruturasse um plano de carreira para o magistério, fixando a remuneração de professores e especialistas tendo em vista “maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (art. 39)<sup>30</sup>, com isso aumentou a demanda por cursos adicionais para os professores em atividade.

A despeito do esvaziamento das disciplinas de ciências naturais no ensino médio e da fragilização da formação de docentes dessa área, o governo federal apoiou o ensino de Ciências por meio do PREMEN, desenvolvido pelo MEC com financiamento da Fundação Ford, que patrocinou inúmeros projetos, inclusive de capacitação de recursos humanos, como cursos de aperfeiçoamento, de licenciatura experimental em serviço e de

---

<sup>30</sup> Convém notar que esta garantia foi perdida na aprovação da Lei 9.394/96.

especialização (KRASILCHIK, 1987, 2000; LIMA-TAVARES, 2006; NARDI, 2005). No Rio de Janeiro havia também Aperfeiçoamento de Professores em Ciências por correspondência (PORTO, 1978, apud LIMA-TAVARES, 2006).

Segundo Gurgel (2000), intensificou-se, assim, a preocupação com a qualidade e melhoria do ensino de Ciências no Brasil, em virtude do reconhecimento da sua relevância em uma sociedade cada vez mais envolvida em uma cultura tecnológica. A expansão de vagas nos cursos superiores demandou a formação de mestres e doutores, política fomentada por órgãos como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e concretizada nos programas de pós-graduação em ensino de Ciências que começaram a surgir e a se solidificar no país. Em 1983 foi criado, pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), um novo projeto de ensino de Ciências, constituindo o Subprograma de Educação para a Ciência (SPEC) que tinha como objetivo a melhoria do ensino das disciplinas de ciências naturais, superando o modelo tradicional das práticas pedagógicas, por meio, entre outras ações, da formação de professores<sup>31</sup> (GOUVEIA, 1992; GURGEL, 2000; KRASILCHIK, 1987; VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Com o propósito de fomentar elites de pesquisadores e professores, as pós-graduações receberam incentivo governamental que permitiu seu florescimento a partir do

---

<sup>31</sup> Esse subprograma teve fortes repercussões no desenvolvimento do ensino de ciências no país (GOUVEIA, 1992; KRASILCHIK, 1987; MENEZES, 1996; NARDI, 2005), marcando, inclusive, um processo de regionalização curricular (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Especificamente, financiou o projeto de extensão PROCIEMA, pela UESB, entre 1987 e 1991, o qual manteve sua continuidade após esse período, sendo que até 1996 recebeu recursos externos e depois seguiu financiado exclusivamente pela própria instituição. Embora tenha se iniciado e desenvolvido a maior parte de suas ações na região de Vitória da Conquista, onde fica o *campus* sede da UESB, também atuou na formação de professores de Ciências e Matemática da região de Jequié. Ao longo de sua existência o PROCIEMA promoveu muitas e diversas atividades, desde as mais pontuais, como palestras e seminários, até cursos de longa duração, tanto no âmbito da UESB quanto em parcerias com outras universidades, prefeituras e governo do estado. O projeto tinha dois objetivos centrais: maior aproximação entre a universidade e escolas de educação básica e colaborar na melhoria do ensino de Ciências e Matemática por meio da capacitação em serviço. Esse segundo objetivo justificava-se especialmente pelo fato de os docentes das escolas da região serem oriundos de cursos de magistério e de licenciatura curta, cujos currículos eram considerados bastante deficientes, particularmente com relação ao conteúdo específico dessas disciplinas, portanto, esse projeto extensionista visava sanar os problemas de formação inclusive dos professores egressos da própria instituição. Após 1991, o PROCIEMA tencionava se consolidar não apenas como promotor da capacitação de professores, mas como núcleo integrador de atividades de ensino, pesquisa e extensão nesse campo. Com o fim do financiamento externo, infelizmente, foi diminuindo sua atuação, estando restrito hoje a poucas ações no *campus* de Vitória da Conquista, no entanto, diversos indicadores apontam para sua importância na formação de professores de Ciências e Matemática da região, sendo que nos seus dez primeiros anos, aproximadamente 6.000 docentes participaram de suas ações (FLORES, 2001; SANTOS et. al. 1990; UESB, 2002, ver também entrevista da professora Cris).

final da década de 1960, constituindo-se num espaço privilegiado para o incremento da produção científica no campo educacional e gerando estudos consistentes sobre os quais foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contraideologia (SAVIANI, 2007). É notória a expansão da pós-graduação no Brasil nos últimos 40 anos, embora com profundas desigualdades regionais, sendo que o nordeste continua muito atrás das regiões sul e sudeste nesse quesito (SANTOS, 2008), a Bahia, por exemplo, apresentava em 2008 apenas dois programas de pós-graduação reconhecidos relacionados à educação e um em ensino de Ciências, todos em Salvador (BRASIL, 2009c).

A partir da década de 1980, o BM e o FMI começaram a impor uma série de programas de estabilização e ajuste na economia brasileira, de caráter recessivo, exercendo influência cada vez maior na política econômica e na própria legislação brasileira (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2000).

Ferreira Junior e Bittar (2006) chamam a atenção para as transformações ocorridas no magistério e na identidade docente durante esse período, dado pelo crescimento do número de professores e pelo arrocho salarial sofrido pela categoria, levando a um processo de proletarização caracterizado pelo empobrecimento tanto econômico quanto do capital cultural da categoria. Assim:

o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou em linhas gerais, nas reformas de 1968 e 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciatura curta das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 1165-1166).

Esse processo colaborou na consolidação das agremiações com caráter sindical da categoria, de grande importância na redemocratização do país (CUNHA, 2001; FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006). Segundo Freitas (2002), no final da década de 1970 e começo de 1980, a luta dos educadores trouxe relevantes contribuições para a compreensão do processo educativo, na medida em que buscou evidenciar as relações de determinação entre escola e sociedade. Nessa época consolidaram as posições críticas com relação à formação docente, a qual era tratada “como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002 p. 139, itálicos no original).

Os últimos anos dos governos militares foram de intensa agitação no campo educacional: o movimento pela anistia, greves de professores e a criação de entidades representativas, proporcionaram, no âmbito da contestação à política educacional vigente, certa articulação de professores e pesquisadores em educação (CUNHA, 2001). Os movimentos de educadores que desde o início do século XX vinham participando dos debates a respeito das questões educacionais, voltaram, com o processo de redemocratização, a agir mais ativa e explicitamente, elaborando críticas e propostas a respeito das novas exigências que se impõem para a escola e para a formação docente. Destaca-se, nesse contexto, a atuação de certas entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor e daquela que viria a se constituir no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Apesar de algumas divergências entre tais movimentos e mesmo no interior de cada um deles, no que diz respeito à formação docente, são consensos a sua importância, o fato dela se constituir em um direito do professor e a necessidade de situá-la num quadro mais amplo de valorização profissional (CUNHA, 2001; FREITAS, 1999, 2002; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; SAVIANI, 2007).

Vale destacar a atuação da ANPEd, CEDES e ANDES na promoção das Conferências Brasileiras de Educação, cuja sexta edição, realizada em Goiânia em 1986, produziu documento que foi apresentado como subsídio para o capítulo sobre Educação da Constituinte (CUNHA, 2001). No entanto, nem sempre as reivindicações desses movimentos foram levadas em conta na elaboração das políticas públicas, configurando-se mesmo um embate entre suas propostas e aquelas oriundas de setores que visam adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado a partir da ótica neoliberal (FREITAS, 1999, 2002; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Com a volta do multipartidarismo, o fim da censura e o retorno de muitos políticos e intelectuais exilados, também os partidos políticos começaram a atuar de maneira mais contundente, inclusive com preocupações teóricas e práticas com relação à educação. Os sindicatos docentes passaram a ter uma participação mais visível tanto com relação às

condições de trabalho dos professores, quanto com relação às políticas educativas (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; SAVIANI, 2007).

Toda essa movimentação produziu e fez circular diversas ideias pedagógicas não hegemônicas que embasaram críticas à política educativa e propostas de superação, que, no entanto, não conseguiram se impor, ao menos em nível federal, embora algumas experiências municipais tenham se tornado emblemáticas (SAVIANI, 2007; TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002), inclusive no que diz respeito, especificamente, à formação de professores (AQUINO; MUSSI, 2001). Não se pode esquecer que os debates sobre educação ocorridos em diferentes locais e por entidades diversas, seja a academia, os sindicatos, a imprensa, as entidades representativas dos professores, eram informados por elaborações teóricas distintas, o que produziu um amplo espectro de análises com alguns consensos e outros tantos dissensos. Ressalte-se aqui o debate intenso e a farta produção acadêmica sobre as políticas referentes à formação do pedagogo e de professores para as séries iniciais em contraste com a parca reflexão sobre o assunto com relação às licenciaturas da área de ciências naturais.

Na década de 1990, alguns destaques no campo acadêmico, com relação especificamente ao Ensino de Ciências, foram as constituições da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ensino de Ciências (ABRAPEC) e da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) no ano que 1997 e que desde então vêm agregando pesquisadores, conjugando uma interessante produção sobre o ensino das ciências naturais e a formação de professores da área. Com isso, temos hoje tanto “uma bibliografia de caráter analítico, que procura apontar as abordagens e tendências que caracterizam esta formação” quanto outra, “de caráter prescritivo, que aponta como deve se dar efetivamente esta formação” (MARANDINO, 2003, p. 177). Resta-nos melhor analisar como essa literatura tem influenciado as políticas de formação de professores de Ciências, pois se há indicações de que as “atuais normativas legais sobre o assunto incorporaram uma boa parte do que a comunidade acadêmica (...) gerou – e continua gerando – de resultados, conclusões e recomendações (TERRAZZAN, 2007, p. 147), também é possível notar a tendência dos formuladores de políticas de interpretar as demandas das comunidades acadêmicas de maneira “sistematicamente reducionista” (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p. 2).

### *5.3 O período neoliberal: as últimas décadas*

A Nova República inaugurou-se com promessa de democracia, não apenas política, mas também econômica e social e, nesse contexto, a educação ganhou destaque nos discursos relativos à necessária equidade social. Fortaleceu-se a retórica da participação popular e da prioridade aos projetos sociais e o Estado apresentou-se como mediador dos diversos interesses que se apresentam em cena (SILVA, 2007). Mas, apesar do entusiasmo trazido pela liberdade política recente, dos discursos em prol de uma sociedade mais justa e da promulgação da “Constituição cidadã”, a essa altura os ventos neoliberais já se faziam sentir.

#### **5.3.1 Governos de transição: entre o social e o mercado.**

Como parte do processo de redemocratização do Brasil, em 1987 foi convocada a Assembléia Geral Constituinte, que promulgou a nova Carta em 1988, apresentando notáveis avanços com relação às anteriores. Atendendo ao princípio constitucional foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 a Lei 9.394 que define as diretrizes e bases da educação nacional.

No entanto, registram-se raras novidades relativas à educação produzidas nos governos de José Sarney, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, caracterizando esse período como de transição nas políticas educacionais (VIEIRA; FARIAS, 2007). Se o governo Sarney iniciou-se sob o entusiasmo com o fim do período ditatorial e sob pressão dos movimentos sociais, no de Itamar Franco o ideário neoliberal já se manifestava mais explicitamente. Assim, apesar de certa indefinição, prepararam-se os terrenos para os consensos estabelecidos em torno da questão educativa ocorridos na década de 1990 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SILVA JUNIOR, 2002), particularmente a partir da participação do Brasil na CMET, cujos princípios nortearam as discussões da Conferência Brasileira de Educação para Todos (BRASIL, 1993; ROMÃO, 2008; SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2002; SILVA JUNIOR, 2002; VIEIRA; FARIAS, 2007) assim como o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), apresentado pelo MEC em 1993, que no dizer de Silva Júnior (2002, p. 207) foi a expressão brasileira “do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação

que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades.”

A partir das discussões do PDET originou-se o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (BRASIL, 1994), firmado em 1994 entre o ministro da educação e os presidentes de diversas entidades representantes do setor educacional. Esse pacto serviu de base para os vários planos, planejamentos, diretrizes etc. para a educação como um todo e para a formação docente em particular, elaborados no governo Itamar e nos subsequentes. Nele constavam, em linhas gerais, diversas propostas que já se anunciavam para o magistério e que foram se efetivando ao longo dos anos seguintes, algumas mais rapidamente que outras, como: definição de um piso salarial nacional, formação em serviço, uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação docente, gestão do magistério (planos e normas de acesso, promoção e avaliação).

Como sintetiza Freitas (1999, 2002, 2003), com referência à democratização da escola e da formação dos educadores, a década de 1980 foi de reação ao pensamento tecnicista dos anos de 1960 e 1970, sendo superada na década seguinte pela centralidade no conteúdo escolar, ou seja, a ênfase sobre a sala de aula, em detrimento da escola como um todo, sendo que nos debates teóricos a categoria *prática* tomou o lugar da categoria *trabalho*, o que “*terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica*, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo” (FREITAS, 2003, p. 1096, *itálicos no original*), impondo à escola e à formação docente uma perspectiva produtivista e unidimensional, em detrimento da formação humana multilateral.

Esse processo incluiu a reforma do ensino superior que, segundo Silva (2006), constituiu-se em um procedimento “altamente arbitrário, inclusive no que diz respeito à reformulação curricular, ocorrendo no âmbito de um Estado com forte poder de intervenção, controle e avaliação sobre o processo educativo universitário” (p. 11). Ainda com relação a esse nível de ensino há de se destacar a tendência à privatização (seja pelo crescimento do setor privado e estagnação do público ou pelo repasse de recursos públicos

por meio de bolsas do Programa Universidade para Todos - ProUni<sup>32</sup>), a diversificação do lócus formativo (universidade; faculdades; institutos superiores de educação; institutos federais de educação, ciência e tecnologia); o incremento da participação da modalidade de educação a distância (EaD); a presença de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a tendência de encurtamento da formação superior e “sua vinculação imediatista ao mercado de trabalho” (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p. 83)

Com o fim da ditadura, a Bahia também foi contagiada pelo entusiasmo trazido pela redemocratização e pela eleição de Waldir Pires para governador, que tinha uma trajetória política de oposição as antigas oligarquias. Seu discurso destacando a transparência administrativa, a participação popular e a justiça social, estava bem sintonizado com o clima reinante. Novamente produziram-se diagnósticos do caos que se encontrava a educação pública no estado, porém, dessa vez, até mesmo as promessas foram decepcionantes, pois, bastaram-se em atendimentos emergenciais. No governo seguinte, de Antonio Carlos Magalhães, iniciou-se, de maneira sistemática e contundente, a reformulação administrativa, objetivando, sob certos aspectos, seu enquadramento nos moldes de uma economia globalizada, coadunando-a com a reforma do Estado que já se fazia presente em âmbito federal (SILVA, 2007).

Mais uma vez, a educação foi proclamada como prioritária entre as políticas sociais e considerada fundamental para o desenvolvimento econômico do estado, diversas ações foram levadas a cabo como: reestruturação curricular, ampliação da rede de ensino, implantação de um sistema de avaliação da rede estadual, informatização e racionalização de procedimentos e capacitação de professores e de dirigentes. Com relação a este último aspecto, o Centro de Aperfeiçoamento de Professores, inaugurado em 1992, em Salvador, passou a centralizar as ações dessa natureza e, embora tenha sido estabelecido com uma estrutura autônoma, foi logo incorporado ao Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão ligado à SEC, que havia sido criado em 1983 (SILVA, 2007).

De acordo com o Decreto 9064/2004, o IAT, constitui-se como órgão em regime especial da SEC e tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa e capacitação de recursos humanos na área de educação e à utilização das

---

<sup>32</sup> O ProUni, criado em 2004, “consiste no oferecimento de bolsas de estudos, em IES [Instituições de Ensino Superior] privadas, a estudantes de baixa renda sem diploma de nível superior, traduzindo-se em benefício concedido ao estudante, na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores cobrados pelas IES participantes do Programa” (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p. 80).



novas TIC nos processos de ensino e aprendizagem. Esse órgão, responsável pela concepção e realização de cursos de formação inicial e continuada, é, portanto, executor das políticas de formação de professores na Bahia, especialmente com referência à capacitação em serviço dos docentes da rede estadual. Possui um Centro de Treinamento de Professores em Salvador com excelente infraestrutura e realiza também atividades em outros municípios, porém em condições frequentemente mais precárias (BAHIA, 2009a; NASCIMENTO, 1999). Os formadores são professores credenciados pelo Instituto, porém, segundo Nascimento (1999), nem sempre conhecem a realidade da qual provém o público que frequenta os cursos ali oferecidos.

Diversos projetos desenvolvidos pelo estado da Bahia para formação dos professores da rede pública contaram, além dos recursos estaduais, com financiamento federal e de agências internacionais, como foi o caso do Projeto Nordeste que promoveu múltiplas ações nessa região e especialmente na Bahia entre os anos de 1994 e 1999, as quais foram justificadas pelos preocupantes índices, desse estado, referentes aos indicadores sócio-econômicos<sup>33</sup>. Seguindo as determinações dos financiadores, os encaminhamentos promovidos pela política educacional da época visavam: ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental, melhorar a infraestrutura das escolas, aumentar o número de professores e investir na formação inicial dos docentes ligados à rede pública de ensino. A formação dos profissionais de educação era entendida como capacitação de recursos humanos e o IAT ficou responsável por essa tarefa que tinha como principal objetivo melhorar o desempenho pedagógico e gerencial dos profissionais que atuavam nas escolas públicas, especialmente das séries iniciais do ensino fundamental, por meio de treinamento e de fornecimento de materiais instrucionais (FIGUEIREDO, 2006; MACHADO, 2001; SILVA, 2007; TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2000).

Em continuidade ao Projeto Nordeste, deu-se início em 1999, o PROFORMAÇÃO<sup>34</sup> programa de formação de professores em exercício, de nível médio,

---

<sup>33</sup> Com relação à educação, mais de 37% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola, menos de 40% da população tinha mais de 4 anos de escolarização, 25% dos alunos encontravam-se em situação de distorção entre idade/série, a maioria dos docentes de ensino fundamental possuía apenas formação secundária, sendo que entre os da zona rural, 30% sequer tinham concluído o ensino fundamental.

<sup>34</sup> Ambos os projetos foram desenvolvidos com recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), o qual se compunha de recursos provenientes do Fundo Nacional de Educação e de empréstimos tomado pelo governo federal junto ao BM e que, atualmente, conta apenas com recursos do Tesouro. Os recursos foram repassados à SEC por meio de convênios relativos a projetos específicos (BAHIA, 2008e; 2009b).

com a finalidade de capacitar a distância, professores que não possuíam a habilitação mínima para atuar nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola. Não apenas esses projetos, mas diversas ações desenvolvidas pela SEC com relação à formação em serviço, seja ela de caráter inicial ou continuada, têm ou tiveram recursos do BM (BAHIA, 2009b; MACHADO, 2001, SILVA JÚNIOR, 2003) acabando, portanto, por ficarem atreladas às determinações desse órgão (NASCIMENTO, 1999).

### **5.3.2 A hegemonia neoliberal**

As reformas neoliberais no Brasil da década de 1990 tomaram contornos de uma reforma do Estado com superdimensionamento do poder executivo de gestão tecnocrática predominantemente econômica, o que acabou por retirar as decisões que afetam toda a sociedade dos espaços políticos e, especialmente, “a política macroeconômica passou a ser definida por tecnocracias indiferentes para com os cidadãos e imunes ao controle do eleitorado” (SOBOTTKA, 2006, p. 84). Dessa maneira,

ação do Estado parece definir-se mais pelo referencial normativo e legal, na tendência de controle e regulação, do que na proposição de um planejamento global da educação, pautado por espaços democráticos, e pela qualificação de um círculo mais inclusivo de atores nos processos decisórios e de realização do projeto educacional. Sua atuação está fundada nos aspectos técnicos e organizacionais, não englobando a esfera política, finalidade dessa atuação (SUDBRAK, 2004, s.p.).

Assim, diversas medidas vêm sendo tomadas com o intuito de adequar o sistema educacional à reestruturação produtiva e à reforma do Estado, entre as quais se encontram aquelas relacionadas à formação docente, uma vez que essa é considerada estrategicamente fundamental para colocar as reformas em prática. Com isso, as políticas voltaram-se para a formação de um “professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade” (FREITAS, 2003, p. 1.097). De fato, “a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995 e a nomeação do ministro Paulo Renato Souza para a pasta de educação, iniciou-se um bem articulado programa de reformas<sup>35</sup> educacionais, proporcionado inclusive por mecanismos legais que atribuíam ao MEC a função de elaborador, coordenador e principal avaliador da política educacional brasileira. Com isso houve um retrocesso no processo de descentralização das políticas educacionais, a qual ocorreu apenas na dimensão de execução, via repasse de recursos (PALMA FILHO, 2005).

A partir do artigo constitucional que exigia a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, o MEC deu início à reforma curricular a qual se materializou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para esses dois níveis de ensino. Com a regulamentação da LBD, sistematizou-se, em concomitância com as propostas globalizantes da educação impostas pelo BM, a avaliação do sistema educacional em todos os níveis, principalmente por meio de testes aplicados aos alunos.

Em 1996, regulamentando-se o artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>36</sup>, designando obrigações orçamentárias para Estados e Municípios e compelindo-os a destinar ao menos 60% dos repasses do Fundo aos salários dos professores. Em dezembro de 2006 o FUNDEF foi

---

<sup>35</sup> Analistas (FREITAS, 2002; SCOCUGLIA, 2008; ROMÃO, 2008; OLIVEIRA, 2005; SILVA JÚNIOR, 2002) têm freqüentemente apontado o governo FHC como o principal impulsionador das reformas educativas neoliberais, inseridas no bojo da vaga reformista que atingiu vários países. Ainda esperamos para melhor analisar se essa onda teve “continuidade” ou houve “mudanças de rumos” no governo trabalhista de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (LOPES, 2004b), por enquanto, algumas medidas, como o retorno de investimentos à Educação de Jovens e Adultos, a promessa de mais recursos estatais para educação superior, discussão de sistemas de cotas nas universidades para minorias historicamente excluídas são anúncios de alguma alteração nos andamentos das políticas educacionais (ROMÃO, 2008), embora, pessoalmente veja esses indícios como muito tímidos para considerar que a onda neoliberal tenha se arrefecido no campo da educação no Brasil. Com relação à formação docente, Freitas (2003, p. 1098) considera que as ações “mantêm o caráter e a concepção presentes nas políticas de formação formuladas e implementadas no governo anterior.”

<sup>36</sup> O FUNDEF “é constituído por 15% das principais fontes de receitas dos estados e municípios e seus recursos devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e distribuídos proporcionalmente ao número de alunos das suas respectivas redes do ensino. Cabe à União complementar os recursos do Fundo, no âmbito de cada unidade federativa, sempre que seu valor por aluno/ano não alcançar o investimento mínimo definido nacionalmente pelo governo federal. O acompanhamento e fiscalização da repartição e a transferência e aplicação dos recursos são exercidos por conselhos instituídos especialmente para este fim, assegurada a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar.” (VERHINE; ROSA, 2003, p. 107).

substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

Segundo Verhine (2003), entre as diversas medidas adotadas pelo governo brasileiro a fim de sanar os notórios problemas de eficácia, eficiência e equidade relativos ao financiamento o ensino fundamental a mais importante foi a criação do FUNDEF. De maneira geral, tem-se uma avaliação positiva do Fundo, pois proporcionou aumento dos gastos municipais com a educação, das matrículas no ensino básico, dos níveis salariais dos professores e dos investimentos na habilitação dos mesmos, muito embora haja também críticas relativas à sua concepção e mecanismos de transferências, sendo que a mais frequentemente citada é a afirmação que o Fundo dirige mais recursos para os sistemas mais abastados (VERHINE, 2003; VERHINE; ROSA, 2003; VEGAS; PETROW, 2008).

Com relação aos professores, suas condições de trabalho e formação, os estudos não são unânimes. Analistas do BM, por exemplo, consideram que o FUNDEF teve forte impacto nas condições de trabalho dos professores brasileiros, seja em razão do aumento dos salários, seja pela melhoria da qualificação (VEGAS; PETROW, 2008). Por sua vez, Verhine (2003) admite que, nos casos dos municípios baianos por ele estudados, “os dados sugerem estar em curso a melhoria da formação docente, em que pese, a existência de percentual significativo de ‘professores leigos’ atuando nos dois segmentos do ensino fundamental” (p. 79), mas, relativo ao salário base do professor, a promessa do FUNDEF não foi cumprida, pois houve até mesmo situações em que os professores tiveram até

decréscimos em seus salários<sup>37</sup>.

De toda sorte, a explicitação de fontes de financiamento para a qualificação docente é mais uma das evidências do papel central que a formação de professores tem nas atuais reformas educativas, tanto em nível federal como estadual.

Na Bahia, as reformas administrativas se consolidaram e se aperfeiçoaram no sentido de se coadunarem com o que se conclamava como essenciais para a modernização do país e desse estado<sup>38</sup>, de tal forma que desapareceram dos discursos as menções, antes comuns, à reparação da histórica dívida social e à equidade sócio-econômica. Nesse processo, houve ênfase na desestatização, no reforço do controle nos serviços públicos e na modernização administrativa. A proeminência da educação como alavanca para o desenvolvimento deu oportunidades para que até a Federação das Indústrias do Estado da Bahia participasse da elaboração de propostas para ações nessa área (SILVA, 2007).

Nesse contexto, deu-se ênfase a um modelo de escola mais eficiente com foco centrado no rendimento do aluno, com incremento das ações voltadas à formação em serviço dos profissionais da educação<sup>39</sup>. A valorização do magistério, tão enfatizada nos documentos, restringiu-se ao reconhecimento de méritos individuais, a classe, no entanto,

---

<sup>37</sup> Segundo Verhine (2003), nem sempre é atendida plenamente a determinação que ao menos 60% do Fundo seja utilizado para melhorar as condições salariais dos docentes, visto que alguns municípios utilizaram o recurso para incorporar no salário base valores que já pagavam em forma de gratificações, além disso, algumas administrações adotaram a prática da distribuição do saldo da cota de uma só vez, a título de gratificação, com a justificativa de se constituir em uma estratégia para não comprometer as finanças do município, caso o FUNDEF não permaneça como uma política de financiamento do ensino, como isso, o professores, que inicialmente ficaram satisfeitos com a gratificação, já começaram a perceber o efeito negativo desta política em relação às suas garantias salariais, mobilizando-se em movimentos reivindicatórios no sentido de revisão dos planos de carreira e remuneração do magistério.

<sup>38</sup> Conforme Abrucio (2002 apud SILVA, 2007), um dos pressupostos do projeto de modernização da Bahia e da nova configuração que se estabelecia em relação à União era a substituição do estereótipo da carência ou do mito da necessidade, por um conceito positivo do estado. Assim, a imagem que se passou a veicular foi a de um estado dinâmico, com oportunidades de investimentos e de boa qualidade de vida. Essa retórica, avigorada pela força dos baianos na política nacional (com a figura carismática de Antonio Carlos Magalhães e pelas boas relações com o governo federal) facilitou amplamente a reforma administrativa estadual, em consonância com os ideais neoliberais, que se desenvolveram ao longo de três governos consecutivos (SILVA, 2007). Na verdade, quatro administrações, uma vez que esse grupo continuou no poder até a eleição de Jacques Wagner em 2007.

<sup>39</sup> Com relação a esse aspecto, houve continuidade de uma série de ações que já vinham sendo desenvolvidas e a implementação de outras: Projeto de Habilitação do Professor Leigo, Capacitação de Professores do Ensino Médio, Capacitação de Professores e Diretores, Programa de Aperfeiçoamento de Professores, Programa de Formação de Professores em Exercício – UNEB/2000, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Um Salto para o Futuro, entre outras, sendo que esses projetos tiveram a parceria de diversos órgãos como MEC, BM, Fundação Roberto Marinho, Fundação Odebrecht e o governo da França, além dos recursos do FUNDEF (MACEDO, 2003; SILVA, 2007).

ficou ainda mais enfraquecida pela precarização do trabalho docente e pelo incremento do número de professores admitidos em caráter temporário, o Programa de Educação pelo Trabalho, por exemplo, contratou, entre 1995 e 1998, mais de 37 mil estudantes como estagiários para atuarem em regência de classe (MACEDO, 2003; SILVA, 2007).

A respeito desse último tópico, chega a ser escandaloso que ao tempo em que os movimentos dos educadores lutam por um maior nível de profissionalização docente, que a LDB determina a formação em nível superior para atuação nas séries mais avançadas da educação básica e que tantos recursos sejam despendidos na qualificação de professores e na abolição da figura do leigo, o governo estadual use de artifícios para a institucionalização do docente não habilitado em sala de aula. Veremos, mais adiante, que alguns dos entrevistados para esta pesquisa beneficiaram-se dessa possibilidade para iniciarem sua carreira no magistério, aprovaram sua efetivação, colocando-a como um benefício pessoal, sendo incapazes de perceber os prejuízos trazidos para a classe profissional, o que nos faz reforçar a importância de pensarmos a formação docente de maneira mais crítica.

Procedimentos desse tipo, no entanto, não são recentes, uma vez que, segundo Gomes (1994), foram raros os concursos públicos para professor na história da SEC. Além das situações claramente ilegais, como a contratação de docentes por indicação política, circunstâncias emergenciais foram utilizadas como artifícios para a admissão lícita de pessoal em caráter precário. Com isso, uma das lutas mais intensas dos movimentos de educadores da Bahia tem sido pelo fim dos contratos emergenciais, a abertura de concursos públicos e contratação dos professores concursados (BORGES, 1997).

Em 1999, o governo da Bahia iniciou uma reforma educacional que foi intitulada de *Programa Educar para Vencer*, que agregava projetos prioritários para fortalecer a escola com o foco na qualidade do ensino básico da rede pública. Para o seu desenvolvimento foram estabelecidas estratégias de gestão com a participação de instituições diversas como a Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM)<sup>40</sup>, as Universidades públicas e prefeituras municipais. O programa foi financiado pelo Projeto Bahia que por sua vez, recebeu recursos provenientes de empréstimos do BM com contrapartida do governo estadual. Inseriram-se nesse programa diversos projetos, como: i) Regularização do Fluxo Escolar

---

<sup>40</sup> Criada pela Lei 7.349/1998, a FLEM é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, que vincula-se ao governo da Bahia por meio de contratos específicos.

que objetivou reduzir a distorção série-idade no ensino fundamental; ii) Fortalecimento da Gestão Escolar que visou apoiar os dirigentes escolares na implementação de um modelo gerencial estratégico; iii) Capacitação Gerencial dos Sistemas Municipais de Educação que se responsabilizou por capacitar os municípios a gerenciarem de forma autônoma e eficiente as redes de ensino; iv) Certificação Ocupacional que visou atestar que o profissional possuía os conhecimentos e habilidades mínimas necessárias para desenvolver as atividades relacionadas à sua ocupação; v) Avaliação Externa com o objetivo de avaliar o desempenho do sistema educacional através da aplicação de teste aos alunos do ensino fundamental nas disciplinas centrais do currículo. (BAHIA, 2009b; REIS, 2003).

### **5.3.2.1 A formação de professores após a LDB**

A tramitação da LDB no Congresso Nacional ocorreu de novembro de 1988, quando o primeiro anteprojeto foi depositado na Comissão de Educação, a dezembro de 1996, ocasião de sua aprovação. Passou, portanto, por diversas legislaturas que mantiveram diferentes relações com o poder executivo e com a sociedade civil organizada. Num primeiro momento houve intensa participação social nos debates, por meio de seminários, reuniões, atos públicos e eventos diversos em todo o país, assim, o clima era de grande entusiasmo uma vez que os educadores “deixavam de ser meros executores e passavam a ser sujeitos da formulação de políticas de sua própria área” (ROMÃO, 2008, p. 176). No governo FHC, no entanto, iniciou-se uma nova fase da elaboração da lei, com interferência mais direta do Executivo e ruptura do espaço social que havia sido criado para sua elaboração (MELO, 1999; PINO, 2005; ROMÃO, 2008).

Depois de longa tramitação no Congresso, o texto aprovado incorporou alguns pontos e refutou outros levantados nas discussões ocorridas na sociedade e defendidos pelos movimentos dos educadores. Os debates sobre a lei continuaram e diversas críticas foram elaboradas, especialmente com relação: à falta de vinculação entre seus princípios gerais e os dispositivos legais que comprometam os agentes a efetivá-los (SEVERINO, 2005); ao seu nível de generalização que faz com que as normatizações relativas à educação sejam efetivamente realizadas por meio de resoluções e portarias do MEC, decretos, medidas provisórias e leis complementares, dificultando a efetiva participação democrática nos processos de elaboração e gerando fragmentação e desconexão filosófica (BELLONI, 2005; FREITAS, 1999; PINO, 2005; SEVERINO, 2005; SUDBRACK, 2004);

centralização das decisões (PINO, 2005; SEVERINO, 2005); possibilidade de repasses de recursos públicos para a iniciativa privada (SEVERINO, 2005; VIEIRA, 2005).

A formação docente é tratada sob o título “dos profissionais da educação” e destacam-se como determinações que há tempos constam das agendas dos movimentos dos educadores e das discussões acadêmicas, além daquelas já explicitadas na Constituição, a associação entre teoria e prática na formação dos profissionais da educação (art. 61); a exigência de formação em nível superior, em curso de licenciatura, para o exercício da docência nas séries mais adiantadas da básica (art. 62); consideração da experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério (art. 67).

Por outro lado, há também a preocupação de muitos estudiosos (BRZEZINSKI, 2005; DINIZ-PEREIRA, 1999; FREITAS, 1999, 2002) com a possibilidade dada pela LDB de “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (art. 61, item II), pois:

as horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento uma intencionalidade formativa, podem assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como consequência, diminui significativamente a carga horária dos cursos de formação inicial, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos de preparação desses profissionais (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 114)

Tais possibilidades deixam entrever um fluxo de esvaziamento das licenciaturas, presente também numa das disposições mais controversas da nova LDB, a possibilidade dada pelos artigos 62 e 63 para que a formação docente possa ocorrer em Institutos Superiores de Educação (ISE), com claro rebaixamento das exigências para a formação de professores, seja em termos de carga horária, de qualificação do corpo docente e da ausência da pesquisa nesse processo. Com isso, evidencia-se o caráter tecnicista presente na atual política de formação, a qual atribui aos professores a função de executores de projetos pensados por aqueles que venham a ter uma formação mais sólida nos cursos universitários, inclusive com a produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa (AGUIAR, 2005; BRZEZINSKI, 2005; DINIZ-PEREIRA, 1999; FREITAS, 1999, 2002, 2003; MELO, 1999; SAVIANI, 2009).



O decreto 3.276/1999 regulamentou os artigos 61, 62 e 63 da LDB, definindo que “a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica” (art. 3, § 4º) e estabelecendo que esses cursos podem ser ministrados tanto em universidades e estabelecimentos congêneres quanto nos ISE. Esse decreto explicita a ação de intervenção estatal sobre o currículo das licenciaturas, uma vez que seu artigo 5º determina que o Conselho Nacional de Educação (CNE) defina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Professores da Educação Básica (Diretrizes) a partir de um conjunto de seis competências básicas, além de atrelar as Diretrizes aos PCN, vinculando a formação docente à reforma da educação básica.

### **Diretrizes**

Desde a promulgação da LDB, uma imensa quantidade de normas relativas à formação de professores tem sido produzida em nível federal e que se desdobra também no âmbito estadual. Uma das mais importantes foi a Resolução CNE/CP 1/2002, fundamentada nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, que instituiu as Diretrizes, produzindo polêmicas e interpretações diversas,

as diretrizes provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, dependendo das concepções norteadoras dos currículos e da história e trajetória das relações entre as áreas específicas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação (FREITAS, 2007, p. 1211).

Embora a intervenção estatal no currículo não seja exatamente uma novidade, tem havido uma intensificação nesse processo pela instituição simultânea de um currículo nacional, por meio de parâmetros e diretrizes curriculares, e de processos de avaliação focados em resultados (DIAS; LOPES, 2003). Assim, as Diretrizes assentam-se nos pressupostos de flexibilização e competência, que enlaçam a formação docente às necessidades atuais do capitalismo e ao mesmo tempo permitem um fino controle governamental sobre essa formação por meio de processos de avaliação e certificação.

Para Silva (2006), a ideia de flexibilização da organização curricular aparece como eixo integrador e articulador do novo paradigma proposto pelo MEC para a educação superior, com destaque para a nova configuração dos currículos dos cursos de formação de professores, impondo o risco de precarização do processo formativo e de desqualificação dos profissionais da educação.

Dias e Lopes (2003) consideram que a maneira com que o conceito de competência foi recontextualizado pela nova legislação, visando atender as novas finalidades de formação docente, serve bem aos direcionamentos trazidos pelas novas políticas educativas, sendo que, o currículo por competências na formação docente tem por finalidade torná-la “flexível e sujeita à avaliação permanente” (p. 1171).

Assim, analistas críticos (DIAS; LOPES, 2003; FREITAS, 2003, 2007; PESCE, 2007; SILVA, 2006) têm denunciado a racionalidade instrumental subjacente aos textos das Diretrizes, representada pelo cognitivismo e pragmatismo que visam o planejamento e o controle. Em outras palavras, “uma das grandes preocupações em relação à racionalidade das políticas de formação de educadores incide sobre sua orientação para a adaptação, em detrimento da emancipação” (PESCE, 2007, p.188). Como já abordado no capítulo III, enquadra-se no contexto de um movimento global que coloca o professor como peça chave na implementação das reformas educativas centradas nos conceitos de produtividade, eficiência e eficácia.

### **Certificação**

O art. 16 das Diretrizes já definia que o MEC coordenaria e articularia em regime de colaboração com outras entidades a “formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica”. Em 09 de junho de 2003, o então ministro da Educação, Cristovam Buarque, assinou a Portaria 1.043 que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que compreende: o Exame Nacional de Certificação de Professores; os programas de incentivo e apoio à formação continuada e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, “constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores” (art.1º). Logo se nota que o ponto mais polêmico dessa norma é justamente aquele que trata da certificação que se propunha a avaliar “por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino” (art.2º) e dos concluintes dos cursos de habilitação para a docência. Até porque, esse é de fato o centro da portaria, os demais tópicos são apenas proposituras, inclusive aquele que trata da concessão de uma bolsa federal para formação continuada. Segue-se assim, a política de valorização e, em consequência, de responsabilização, individual do professor, atrelada à sua qualificação. O

prazo de validade de cinco anos para a certificação deixa entrever o intento de manter o professor sob tutelamento durante toda sua carreira.

Seguindo os pressupostos aprovados em nível federal, o estado da Bahia também iniciou um programa de certificação docente, com início na publicação do Decreto 8.451/2003, que a definiu como condição para a promoção na carreira. O governo considera a certificação ocupacional como uma iniciativa de caráter inovador que “consiste no desenvolvimento de um sistema que prima por estabelecer padrões de mérito e competência para a escolha de profissionais”, sendo que a SEC, “vale-se das certificações emitidas pela FLEM para os processos de seleção das lideranças educacionais do Estado” (BAHIA, 2009c, s.p.), envolvendo os cargos de gestão, administração e de docência.

Para Freitas (2003, p. 1114), práticas desse tipo, além de contribuir para a desprofissionalização dos professores, pode, pelo fato de reforçar a competitividade e a individualização, colaborar na instauração ou fortalecimento de “um clima de ‘ranqueamento’ e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas”.

### **Outras normas recentes envolvendo a formação e o trabalho do professor**

Em 2008, regulamentando disposição constitucional, foi sancionada a Lei 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica<sup>41</sup>, regulamentando reivindicação antiga dos movimentos dos educadores.

Em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto 6.755, o presidente Lula aprovou o Programa da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPM). Entre suas determinações, muitas das quais já expostas nas leis mais abrangentes, destaco a decisão de se adotar medidas para superar as desigualdades regionais relativas ao acesso da população aos cursos superiores de formação docente e a

---

<sup>41</sup> “Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (Lei 11.738/2008, art. 2º, parágrafo 2º).

definição que a PNFPM cumpra seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e da articulação das diferentes instâncias administrativas do Estado. Um aspecto polêmico do Decreto é a explicitação do papel da CAPES na formação de docentes para a escola básica, pois essa entidade passou a ser responsável pelo fomento e homologação de cursos de formação continuada.

Para Freitas (2007) o objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação é implantar um sistema de avaliação dos cursos semelhantes ao que ocorre com a pós-graduação. Teme com isso que “lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país” (p. 1218) seja transferida para o ambiente de formação docente, instituindo a competitividade entre as IES e entre os professores da educação básica.

Importante salientar que a reforma educativa como um todo tem trazido alterações para a formação e atuação docentes, na medida em que novidades são inseridas nos sistemas de ensino, gerando outras atribuições e novos papéis aos professores. Além disso, embora neste trabalho tenha me atido às normas gerais relativas à formação, há ainda políticas educacionais de caráter específicos que, de acordo com as circunstâncias, relacionam-se também com os professores de Ciências e sua formação, como por exemplo: educação no campo, educação inclusiva, educação indígena, educação de jovens e adultos (EJA) etc. Tais questões estão sendo tratadas por pesquisadores brasileiros, inclusive por aqueles dedicados à educação em Ciências, cujos trabalhos vêm colaborando na definição de um quadro analítico-prescritivo referentes à formação de professores para as disciplinas dessa área<sup>42</sup>.

Aqui, no entanto, discutirei mais detidamente três tópicos das atuais políticas de formação docente que considero especialmente significativos, inclusive porque se relacionam estreitamente com a formação de professores de Ciências da região de Jequié: a formação “inicial” em serviço, a formação continuada e a formação a distância.

### **Formação inicial em serviço**

O fato de a LDB possibilitar várias maneiras de formação docente, inclusive a complementação pedagógica para profissionais de nível superior, e determinar que até

---

<sup>42</sup> Por exemplo: Cardoso e Araujo (2009); Muenchen e Auler (2007); Santos; Bispo e Omena (2005); Vilanova e Martins (2008)

2006 só fossem admitidos, nas séries mais adiantadas da educação básica, professores com licenciatura plena, aliado aos financiamentos de organismos externos, incentivos do MEC e às facilidades trazidas pelas novas TIC, deram origem a uma série de programas de formação em serviço que teve como principais justificativas a melhoria da educação básica e a valorização do professor pela promoção de sua profissionalização.

As circunstâncias acima apontadas levaram ao temor que cursos criados especialmente com a finalidade de formar docentes em serviço pudessem se constituir em processos frágeis e aligeirados, estabelecendo-se apenas como meros sistemas de habilitação a baixo custo e tempo reduzido (BRZEZINSKI, 2005; DINIZ-PEREIRA, 1999; FREITAS, 1999, 2002) Apesar disso, diversos aspectos positivos foram observados em alguns desses programas (BELLO, 2008; CHAPANI, 2006a; FREITAS, 2006), apontando que no contexto da prática as definições normativas relacionadas à formação docente podem se configurar das mais diversas maneiras.

O Estado da Bahia é um dos que possui maior número de professores sem qualificação mínima exigida pela legislação. Mesmo comparando-se com outros da região nordeste, é escandalosa a precariedade da escolaridade dos professores, ainda que não se leve em conta a qualidade desta formação.

Em 2003, quando esgotava-se o prazo para início do curso de graduação de modo que se tivesse, ao final da *Década da Educação*, todos os docentes da educação básica com nível superior, existiam na Bahia mais de 66.000 professores lecionando nos anos finais do ensino fundamental, desse total, apenas aproximadamente 36% apresentavam curso de licenciatura completo. No ensino médio, dos 30.105 docentes, pouco mais de 60% possuíam essa formação (BRASIL, 2009b).

Diante desta realidade, o Governo do Estado da Bahia vem implementando políticas que visam atender às novas exigências de qualificação para o trabalho docente no Brasil e no mundo. Todas elas bem ajustadas às novas exigências de formação/qualificação de um trabalhador de novo tipo, necessário ao novo modelo de reestruturação do capital. Nesta tarefa, tais políticas têm se voltado à formação de profissionais, pautados no discurso de competência, conceito muito utilizado na contemporaneidade e que busca atender aos princípios da flexibilidade, autonomia e criatividade, para citar alguns requisitos (MACEDO, 2006, p.3).

Assim, a prioridade apresentada à formação docente no estado foi dar esta qualificação mínima aos docentes que ainda não a possuíam (PIRES, 2008), de modo que o

IAT constituiu três programas de formação “inicial” para professores da rede estadual em exercício: modalidade presencial, que destinava-se a formar em licenciatura plena aqueles que atuavam nas últimas séries do ensino fundamental e para o ensino médio; modalidade a distância, que visava oferecer complementação pedagógica a fim de licenciar bacharéis e PROFORMAÇÃO para oferecimento de curso normal em serviço para professores das primeiras séries do ensino fundamental.

A formação de professores em serviço configurou-se como parte do Programa *Educar para Vencer* de melhoria da escola básica. Na sua modalidade presencial foi regulamentado pelo Decreto 8.523/2003 “com o objetivo de aprimorar a formação profissional dos docentes da rede pública estadual, de modo a propiciar a melhoria do ensino nas escolas do Estado da Bahia, através da modalidade de educação presencial” (artigo 1º). Sua efetivação ocorreu por meio de convênios celebrados entre a SEC e as universidades públicas para o oferecimento de cursos de graduação plena aos professores do quadro efetivo da rede estadual que possuíam nível médio ou licenciatura curta. Esperava-se que, em sua primeira fase, essa modalidade fosse capaz de graduar 4.100 professores (BAHIA, 2006), no entanto, até meados de 2006 apenas 2.703 haviam sido atendidos<sup>43</sup>. Percebemos que embora o programa fosse amplo, atingindo 198 municípios, a quantidade de docentes formados sequer chega a 10% da necessidade do estado. Em 2008, foi lançado, no contexto do Plano Estadual de Formação dos Profissionais de Educação, um novo Programa de Formação Inicial de Professores da Bahia visando atender professores da rede pública estadual e municipal, sem graduação em licenciatura ou atuando em área distinta de sua formação inicial (BAHIA, 2008c).

Como parte da Política Nacional de Formação de Professores e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica dela decorrente, os estados brasileiros foram incitados pelo governo federal a apresentarem propostas para formação dos 600 mil professores que atuavam no país em 2007 sem formação superior ou sem licenciatura na área de atuação. Até 2009, dos dezenove estados que apresentaram o Plano de Ações Articuladas, a Bahia se destacava como aquele cujo diagnóstico evidenciava as maiores deficiências, especialmente na rede municipal, assim, o governo do estado anunciou a oferta de mais de 49.000 vagas para formação de professores em exercício em cursos de

---

<sup>43</sup> Dados fornecidos via *e-mail* por Vera Lúcia Magalhães da F. S. Percontini, Diretora de Formação e Experimentação Educacional do Instituto Anísio Teixeira - IAT / SEC em 16/08/2007.

licenciatura, presenciais ou a distância, nas áreas de Pedagogia, Matemática, Química, Física e Biologia. Para isso, a proposta envolve a participação de 417 municípios, três universidades federais, quatro estaduais e um instituto federal de ensino tecnológico, bem como do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2009d).

### **Formação continuada**

Praticamente não existia formação continuada de professores no estado da Bahia antes de 1970, as ações de formação em serviço eram esporádicas, ocorrendo especialmente quando havia necessidade de divulgar alguma mudança administrativa, curricular ou nos materiais didáticos. Principalmente após a promulgação da Lei 5.692/71, o governo estadual desenvolveu ações de treinamentos<sup>44</sup> de professores, supervisores, coordenadores e diretores, em ênfase nos professores das séries iniciais, visando a implantação da reforma oriunda dessa determinação legal, para tanto foram realizados seminários e cursos na capital (a maioria) e no interior, bem como utilizados elementos de educação a distância, como correspondência e programas de rádio, especialmente para as localidades mais afastadas. A maioria desses cursos era realizada por profissionais da própria SEC e boa parte dos recursos era repassada pelo governo federal (BARBOZA, 2000; LIMA, 1975). A partir da década de 1970 começou haver uma grande preocupação com o insucesso escolar evidenciados nos altos índices de evasão e repetência, em vista disso, a SEC desenvolveu projetos objetivando a melhoria da educação básica que acabaram por desencadear ações específicas voltadas para a capacitação de recursos humanos. Destaco aqui o Projeto ALFA, que tinha como propósito modificar a forma como se dava o processo de alfabetização, agora fortemente influenciado pelas teorias

---

<sup>44</sup> Utilizo neste trabalho preferencialmente os termos retirados dos documentos e publicações da época, sem me preocupar em estabelecer distinção rigorosa entre treinamento, capacitação, qualificação, reciclagem etc, o que pode ser encontrado em outros estudos como os de Hypólito (2000), Marin (1995) e Menezes (2003), os quais, ao analisarem a origem e contexto de uso dos diferentes termos, enfatizados nos discursos de determinada época e periodicamente substituídos por outros considerados mais modernos ou adequados, *grasso modo*, consideram que *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação* e *atualização* são termos relacionados a ações pontuais, desarticuladas, hierarquizadas e que, por desconsiderarem o professor como sujeito ativo na constituição de seus saberes, não levam em conta as experiências que trazem para esses cursos. Ajuízam também que as expressões *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*, são geralmente utilizadas em contextos que apontam para a educação ao longo da vida, para a pesquisa em educação e para os compromissos institucionais dos profissionais da área. Para Gatti (2008, p. 55), no entanto, as discussões com relação ao conceito de *formação continuada* não têm ajudado a precisá-lo, havendo, atualmente, ao menos duas correntes: “ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (...)”, há, portanto, “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.”

construtivistas de aprendizagem, e demandou ações continuadas que se constituíram nas primeiras desse gênero na Bahia.

Respeitando a determinação constitucional, a LDB garante aos docentes, em seu artigo 67, o direito à formação continuada, inclusive com afastamentos periódicos remunerados para esse fim, bem como, períodos reservados ao estudo, planejamento e avaliação considerados como horário de trabalho. Essas determinações foram incorporadas ao Estatuto do Magistério da Bahia (Lei 8.261/2002).

A retórica da formação permanente, contida em discursos de diferentes origens, importou a presença nos textos legais da formação em serviço como um direito do professor. Assim, visando este objetivo, ações de diferentes tipos têm surgido durante a última década, sendo que no Brasil muitas dessas iniciativas correspondem, na verdade, como suprimento a uma formação precária pré-serviço. Estes programas compensatórios não satisfazem aos propósitos definidos para esse tipo de formação que seria o “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58). Na Bahia, particularmente, tem-se uma realidade ainda mais delicada, uma vez que os esforços de formação em serviço tem sido o de dar a qualificação mínima aos docentes.

Além disso, diversos projetos de intervenção em escolas, com objetivos de melhoria da educação básica, implicam também na capacitação de professores, o que se configura, numa dimensão ampla, em formação continuada, como são os casos do Projeto de Regulamentação do Fluxo Escolar<sup>45</sup> e do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)<sup>46</sup>, na Bahia. Além disso, há cursos oferecidos por instituições públicas e privadas

<sup>45</sup> Como parte do Programa Educar para Vencer, o governo do estado implantou, a partir de 1999, projetos de regularização do fluxo escolar voltados para os alunos de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries das escolas públicas. Enquanto o governo (BAHIA, 2009b) e alguns analistas (OLIVEIRA, 2001) consideram os programas positivos, outros, fazem sérias críticas, julgando que eles não se constituíram “em ação efetiva para que a eliminação da defasagem idade-série aconteça, nem em ação preventiva para evitar a sua ocorrência” (CRUZ, 2007, p. vi). Com relação à formação docente, gostaria de destacar dois aspectos: em primeiro lugar, o fato de eles preverem o treinamento de professores para sua implementação, o que se constitui uma ação importante, inclusive porque possibilita aos professores suplantar eventuais deficiências relativas conhecimento da matéria a ser ensinada. Por outro lado, como se tratam de projetos bastante polêmicos, principalmente devido ao ser caráter tecnicista, as reticências dos professores com relação aos mesmos estão presentes também nas suas avaliações relativas à contribuição que tais projetos possam dar aos seus processos formativos (ver entrevistas das professoras Mari, Cori, Nani).

<sup>46</sup> O PEI foi um programa aplicado no ensino médio das escolas estaduais da Bahia no período de 1999 a 2007. Para a SEC trata-se de “uma metodologia que promove experiências e vivências, através das quais, segundo Feuerstein [psicólogo israelense, seu criador], aumenta-se a capacidade do organismo humano para



diretamente aos docentes, sem a participação do poder público. Isso não significa que tais iniciativas sejam alheias às políticas de formação docente, pois, embora, muitas delas não sejam financiadas, regulamentadas ou avaliadas pelo poder público, sua existência deve-se à permissão legal e à demanda de frequência, uma vez que tanto os discursos quanto os estímulos financeiros da progressão na carreira, impulsionam os professores a deles participarem.

Na Bahia, na década de 1990, foram desenvolvidas diversas ações para qualificação dos professores em serviço, as quais foram implementadas por meio de parcerias entre a SEC instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, com financiamento dos diversos níveis de governo e de organismos internacionais, com destaque para o BM. Dentre estas ações destaco o Experimentando e Descobrimo Ciências que promoveu a capacitação de professores para a elaboração de recursos didáticos de baixo custo e fácil aquisição (MACEDO, 2003).

### **EaD**

Embora o uso sistemático da EaD, com ênfase na utilização das novas TIC, tenha se intensificado no Brasil a partir da década de 1990, diversas ações já vinham sendo desenvolvidas desde o início do século XX e particularmente com o intuito de formar professores, desde os anos de 1960 (PEREIRA, 2002).

Quando a Lei 5.692/1971 determinou a necessidade de formação secundária com habilitação em magistério para lecionar de 1ª a 4ª série, estimava-se que houvesse ao menos 300.000 professores leigos no país. Para enfrentar esse problema, o governo federal criou, em 1972, o projeto Logos I visando qualificar professores em nível de 1º grau e, em 1976, com sequência até 1982, o projeto Logos II, com o objetivo de habilitar em magistério professores em serviço. Os cursos desenvolviam-se a distância, uma vez que o

---

ser modificado através da exposição direta aos estímulos e à experiência de aprendizagem mediada” (...) (BAHIA, 2008d). O treinamento dos professores para a implementação desse programa ficou a cargo da FLEM que realizou cursos envolvendo milhares de professores da escola básica, com o objetivo de não apenas provocar *modificabilidade cognitiva estrutural* nos alunos, mas também nos professores. Os poucos estudos sobre sua inserção nas escolas chegaram a conclusões controversas. Para Santos (2003), tratou-se de um programa dispendioso, inserido arbitrariamente no contexto escolar, para o qual os professores foram apenas superficialmente treinados visando a aplicação, em sala de aula, de uma série pré-instituída de exercícios mecânicos, repetitivos e sem relação com a cultura dos adolescentes baianos e que estimulam o individualismo e a competição. Já Matos, Silva e Tenório (2009) encontraram resultados positivos relacionados à mudanças na prática pedagógica de professores de Química que passaram por treinamento e trabalhavam com o PEI no ensino médio (BAHIA, 2008d; MATOS; SILVA; TENÓRIO, 2009; SANTOS, 2003, ver também entrevista da professora Sílvia).

professor-cursista recebia material impresso em forma de módulos para estudos domiciliares e posteriormente dirigia-se a um polo para submeter-se a testes. Esses programas davam-se em nível nacional, mas atingiu principalmente localidades da região nordeste, na Bahia, por exemplo, foram formados 500 docentes pelo Logos II. A vantagem anunciada era qualificar grande quantidade de professores que residiam em municípios distantes dos grandes centros sem que esses deixassem suas classes (PEREIRA, 2002).

A partir da LDB de 1996 e das regulamentações posteriores, criaram-se novas condições para realização de cursos a distância, cuja oferta tem crescido consideravelmente, tanto em instituições públicas como privadas, sendo que as licenciaturas compreendem ampla maioria de tais cursos (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009). A EaD passou a ser muito valorizada para a formação de professores em serviço, seja ela a de qualificação mínima (magistério, licenciatura ou complementação pedagógica), de pós-graduação ou outros tipos de formação continuada (FREITAS, 2007; MAGNAVITA, 2003; GATTI, 2008). Em virtude da carência de professores habilitados no Brasil, especialmente em determinadas regiões, essa seria uma maneira rápida de promover tal formação<sup>47</sup>, atingindo grande contingente de professores ao mesmo tempo, assim como, devido à flexibilidade, permitir aos professores-cursistas estudar em horários que têm disponíveis. Argumentam-se também que esses programas permitem o acesso à licenciatura àqueles interessados residentes em locais distantes dos centros formadores (ANGOTTI, 2006), que podem configurar-se em oportunidades de aprendizagem autônoma e que permitem o acesso e o domínio pelos professores de recursos tecnológicos presentes no mundo contemporâneo (AQUINO, 2002; CUNHA; VILARINHO, 2007). Como se vê, mais de trinta anos depois dos primeiros programas de formação de professores em serviço por meio da EaD, as tecnologias de educação a distância podem ter se sofisticado, mas a retórica de justificação de ações formativas emergenciais, nem tanto.

Existem preocupações que a formação de professores a distância esteja meramente a serviço de programas de certificação em larga escala, levando ao aligeiramento dos

<sup>47</sup> De acordo com Gatti (2008, p. 65-66): “Calculava-se que, com os cursos superiores regulares existentes, o tempo para complementar a formação dos professores já em exercício, em nível médio ou superior, demandaria várias décadas, o que era verdade pelo volume de docentes nessas condições. Vários documentos colocam que os sistemas públicos de ensino não poderiam esperar tanto tempo para alcançar melhor qualificação de seu corpo docente. (...) Estima-se que, com as diversas iniciativas especiais implementadas, mais de cem mil professores tenham sido titulados nesses programas, seja em nível médio, seja em nível superior, num período próximo a quatro anos”.

processos, provocando esvaziamento e a precarização da profissão docente (CUNHA; VILARINHO, 2007, FREITAS, 2007). Os cursos de licenciatura na modalidade EaD muitas vezes, não contam com a mínima infraestrutura de funcionamento e organizam-se de maneira comprometedora, além disso, concepções pedagógicas tradicionais, travestidas de inovações tecnológicas, podem tão somente fazer repetir nessa modalidade formativa o que há de pior no ensino presencial (MAGNAVITA, 2003; RIBEIRO, 2002).

Espera-se que uma atuação mais crítica das instâncias formadoras, principalmente das universidades, possa contribuir para que a EaD, de fato, tenha seu potencial aflorado e não se constitua tão somente em uma modalidade de baixo custo utilizada para se fazer cumprir as determinações legais de formação inicial e continuada. Nesse sentido, Pesce (2007, p. 185) adverte para os perigos do fetichismo com relação “à incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pela educação, ora numa perspectiva neófila, entronizada como panacéia de todos os males da educação, ora numa perspectiva neófito, exorcizada como a grande protagonista dos descaminhos da educação.”

Chamo também a atenção para o levantamento elaborado por Pereira (2002) sobre programas e projetos de formação a distância de professores no Brasil, o qual demonstra que a grande maioria deles concentra-se nas regiões centro-este, norte e nordeste<sup>48</sup>, ou seja, nas áreas com piores indicadores educacionais e com maior escassez de professores habilitados. Porém, nunca é demais lembrar que o quadro de carências que possibilita o trabalho de professores com baixa escolaridade não se produz do nada, mas está relacionado ao acesso a outras modalidades de formação (notoriamente a universitária), às práticas de admissão<sup>49</sup> e às condições de trabalho dos professores nessas regiões. Ou seja, sem querer partir de uma posição preconceituosa com relação à EaD, é preciso estar atento para que a habilitação maciça de docentes por essa modalidade de ensino não sirva apenas para ocultar os problemas que levam à insuficiência de professores nessas localidades.

---

<sup>48</sup> Especificamente com relação à Bahia, além dos projetos de âmbito nacional, a pesquisadora cita ainda o Programa de Emergência relativo ao Plano de Valorização do Magistério que entre 1982 e 1985 ofereceu formação continuada a professores e pessoal técnico e, entre 1985 a 1990, formação em serviço em termos de estudos adicionais para habilitação para o magistério de 5ª e 6ª série, nas áreas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

<sup>49</sup> Embora, já a lei de 1827 determinasse que os postulantes às cadeiras de magistério deveriam ser “examinados publicamente” (art. 7º), constituindo-se atualmente tal determinação em norma constitucional, (no que diz respeito aos funcionários públicos), replicada nas leis menores (art.67 da LDB, por exemplo), o clientelismo é prática recorrente em muitos municípios brasileiros, particularmente na região nordeste (MILANI, 2006; PEREIRA, 2002; SILVA, 2007), fazendo que os postos docentes sejam ocupados por aqueles que encontram algum apadrinhamento político, mesmo que não possuam qualificação mínima, situação exposta inclusive por alguns dos professores entrevistados para esta pesquisa.

Como parte da política de EaD no país foi criado, pelo Decreto 5.800/2006, a UAB, que visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior tendo como prioridade a formação de professores para a educação básica. Para tanto, busca articulação entre instituições públicas de ensino superior, governos estaduais e municipais, com o propósito de “promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional” (BRASIL, 2009a, s.p). No âmbito da UAB desenvolve-se o Pró-licenciatura, oferecendo formação inicial a distância a professores em exercício nas séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino.

Na Bahia, o governo do estado, com recursos majoritariamente provenientes do BM, por meio da sua Secretaria de Educação, via IAT, estabeleceu parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o objetivo de implementar um programa de formação de professores em exercício, através da educação a distância, envolvendo sete universidades: quatro estaduais, uma federal e duas particulares, as quais assumiram cursos diversificados de acordo com as suas áreas de atuação. No âmbito deste programa foram desenvolvidas várias ações, destacando-se o mestrado em Mídia e Conhecimento e o Curso de Complementação para Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática envolvendo aproximadamente 1.400 professores da rede pública estadual (RIBEIRO, 2002), todos bacharéis em diversas áreas. Aquino (2002) analisou um curso de licenciatura em Ciências Biológicas objeto de convênio entre a SEC e a UFSC, que foi oferecido para professores efetivos da rede estadual que possuíam grau de bacharel na área, sendo que os principais pontos positivos assinalados pela pesquisadora foram: a própria complementação da formação de professores que já se encontravam em exercício e o aumento da habilidade de estudos autônomos e na busca de informações, porém evidenciou também as dificuldades já apontadas pelos professores para outros tipos de ações formativas: elevada carga horária de trabalho impedindo-os de se dedicarem aos estudos, dificuldade de acesso à internet e às bibliotecas especializadas.

### **Resistências**

Tem-se hoje grande diversidade de propostas formativas, porém também são feitas contundentes críticas à atual política de formação de professores, uma vez que muitos

estudiosos preocupam-se que as brechas oferecidas pela legislação façam com que esse processo se configure em mera habilitação, prejudicando irremediavelmente a formação e influenciando na desprofissionalização dos professores. Tais preocupações podem ser assim sintetizadas:

convém lembrar uma das contradições que estamos vivendo na conjuntura educacional: no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública (MELO, 1999, p. 50).

Com relação à maneira com que as regulamentações relativas à formação docente estão sendo formuladas, Sudbrak argumenta que:

a “competência” do MEC para aprovar suas propostas revela que os professores e suas entidades de classe foram surpreendidos pela aprovação das reformas sem que amadurecessem suas divergências, não facultando a negociação com o governo. Além de supor que uma visão mais unificada auxiliasse na negociação, revela, porém, falta de organicidade dos diferentes fóruns de discussão sobre a questão, fragilizando a posição dos professores. Esta situação representou terreno fértil para que o Ministério da Educação fizesse valer suas concepções e sua política de formação (...). A contraface da concentração de poderes do Executivo tem produzido o alijamento e a exclusão de atores relevantes, prevalecendo um processo decisório centralizado (...). Parece cada vez mais claro o contorno de um mapa de autoria única carente de diálogo com os docentes (SUDBRACK, 2004, s.p.).

De toda sorte, sujeitos individuais e coletivos têm promovido ações de denúncia, de resistência e de proposição de alternativas para as políticas oficiais<sup>50</sup>, de maneira que essas vêm sendo confrontadas com a “produção teórica e prática da área educacional e do movimento dos educadores que, desde o final dos anos 70 (...) passa a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores” (FREITAS, 1999, p. 19). Também no interior de muitas IES tem havido debates e ações, especialmente por meio dos Fóruns de Licenciaturas, que visam engendrar outra formação docente (FREITAS, 2002). De tal maneira que se chegou a produzir:

concepções avançadas sobre **formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora).

---

<sup>50</sup> Ver, por exemplo, “A contra-reforma da educação superior” (TORRES et al., 2004) e “Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia” (PRONUNCIAMENTO, 2006)

Porém, conforme penso ter evidenciado nesse breve histórico, nem sempre esses discursos são de fato apropriados pelas políticas ou, quando o são, sofrem um processo de recontextualização, por meio do qual são destilados seus fundamentos. Com isso,

constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas (...). Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente (...) é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

## Capítulo VI

### As Políticas Públicas e as Histórias Formativas dos Docentes Entrevistados.

Neste capítulo busco inter-relacionar as ocorrências destacadas pelos docentes em suas histórias com as ações estatais correspondentes. Ressalto que uma vez que a entrevista foi desencadeada pela provocação “fale-me sobre sua formação”, considere que os entrevistados conceberam por situações formativas todas aquelas a que fizeram menção.

Está implícita na estrutura de análise a premissa que formação é um processo que se dá ao longo da vida<sup>51</sup>, conceito que também tem guiado a formulação de políticas e subsidiado o debate sobre formação profissional. Polissêmico, como parece ser o caso dos principais conceitos que sustentam as políticas educativas, *formação* ou *educação ao longo da vida* relaciona-se às experiências formativas que podem realizar-se em processos: i) formais, que ocorrem em instituições clássicas e são geralmente validados por certificados ou diplomas; ii) não formais, que envolvem alguma sistematização porém se desenvolvem fora dos estabelecimentos institucionalizados e iii) informais, que não são intencionais e acompanham incidentalmente a vida cotidiana (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; UNESCO, 1999a).

Fundamentada nessa diferenciação do processo formativo, mas com a intenção de refinar a análise de acordo com as situações específicas das histórias dos entrevistados, optei por classificar as experiências por eles descritas em três dimensões: *acadêmica*, orientada principalmente pelos saberes e técnicas considerados válidos para a profissão; *em contexto de atuação*, orientada principalmente pelo trabalho e *vivencial*, orientada principalmente pelas experiências de vida.

---

<sup>51</sup> Esse entendimento, no entanto, não reduz a importância da formação universitária para os professores, nem concebe a formação como algo difuso, pois, considero que a apropriação reflexiva da cultura é uma das condições necessárias para a formação plena, conforme já foi discutido no Capítulo III.

Antes, porém, de discorrer sobre cada dimensão formativa, considero necessário tratar da questão do ingresso na profissão bem como de um sério problema que afeta o magistério baiano: a atuação de professores sem a habilitação necessária para o exercício da função.

## 6.1 Questões prévias

### 6.1.1 A “escolha” da profissão

Diversas foram as razões para o ingresso dos entrevistados no magistério: alguns alegaram que sempre sonharam com a profissão, outros, que foram levados pelas circunstâncias a exercê-la. Certos professores disseram-se felizes, outros, admitiram-se conformados com o exercício da docência, enquanto outros ainda declararam sua insatisfação. Seguem alguns exemplos:

*- Antes de começar a trabalhar, eu tinha um sonho, eu não queria a área de educação, queria a área da saúde, como eu morava em cidade pequena, não tinha condição, não tinha faculdade lá, a primeira oportunidade que tive, eu comecei a ensinar, mesmo que o meu sonho não era esse (Cori, 5-8).*

*- Sempre tive vontade de atuar como professora, aí precisava de um curso noturno porque eu trabalhava durante o dia, então, eu escolhi Biologia, não por paixão, escolhi porque na época, das opções, era o que mais tinha a ver comigo (Malu, 3-6).*

*- Quando eu vim pra me inscrever pro vestibular eu vi que tinha Biologia e pensei: “eu vou colocar licenciatura porque assim eu posso trabalhar lá no meio do mato e posso também prestar um concurso”, e, de repente, eu passei, gostei, fiquei muito fã do curso. As disciplinas de licenciatura, que eu pensei que eu não ia gostar, gostei, e aí eu estagiei e pensei “ah, eu gosto da educação, gosto de dar aula”. Comecei a trabalhar e agradei muito a Deus porque eu vi que é isso mesmo que eu quero, gosto muito de educação, gosto muito de ensinar, gosto muito, muito, muito (Raul, 132-140).*

*- Eu fui fazer magistério porque toda minha família, de quatro mulheres, todas fizeram o magistério, aí eu fui... empurrada, né? Fui na onda, mas eu nunca gostei de ensinar, eu não queria ser professora. Eu não gosto de ensinar, eu ensino porque é de*



*onde eu tiro minha renda, mas vocação mesmo de ensinar, aquilo de vocação, não, sinceramente eu não tenho vocação pra ensinar. Meu Deus, como alguém pode dizer que tem vocação pra uma coisa que você tá vendo não tem nada... visível de imediato !?* (Bela, 44-60).

Os depoimentos demonstraram consonância com resultados apresentados em outros estudos como, por exemplo, o de Bueno e Enge (2004), que constataram que os caminhos que levam à profissão são variados, muitas vezes indicados mais pelas circunstâncias e pelo acaso que por uma efetiva *escolha profissional*. As condições de recrutamento dos profissionais de educação estão em estreita relação com a sua formação, pois certamente este processo terá significados diferentes para aqueles que efetivamente buscam a docência ou aqueles que a abraçam por falta de alternativas, por isso, é necessário atentar para as qualificações prévias dos que se dirigem à profissão, suas motivações e expectativas, fatores que seguramente influenciam na identidade profissional, na permanência no magistério e na trajetória de formação.

### **6.1.2 A docência leiga**

Aqui são considerados leigos<sup>52</sup> os professores que não apresentam escolaridade mínima exigida para o nível em que atuam, ou seja, aqueles que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental sem possuir ao menos formação secundária com a habilitação em magistério e os que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio e não possuem licenciatura plena na disciplina de docência.

Professores sem nenhuma formação específica para o magistério geralmente são mulheres que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em classes multisseriadas de escolas rurais, da rede municipal, principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, em condições bastante precárias (BESNOSIK, 1993; MACHADO, 2001; STAHL, 1986; WARDE, 1986). Na Bahia, especialmente no interior, a carência de docentes habilitados para o exercício da profissão sempre foi um grave problema (BESNOSIK, 1993; BRITTO, 1991; TEIXEIRA, 2001) que, em algumas localidades, persiste até os dias de hoje

---

<sup>52</sup> Essa definição objetiva tão somente delimitar o termo no âmbito deste trabalho, outros pesquisadores, como Brandão (1986), Cortez (2006) e Warde (1986), por exemplo, se ativeram mais detidamente nos significados que o vocábulo adquire em diversos contextos.

(BRASIL, 2009b). Por meio do relato de Nani podemos notar a improvisação que cercava a educação no campo naquela região, bem como a precariedade da formação da docente:

*- Meu pai não queria vim morar na cidade, então, fiz até a sexta série e voltei prá roça. Mas eu tinha aquela vontade de aprender, então tinha o Instituto Universal Brasileiro<sup>53</sup> pelo rádio e eu me inscrevia e fazia tudo lá pelo Instituto Universal. Como eu gostava de ler, pedia livros e jornais pras pessoas conhecidas. De dia, eu pegava meninos, sentava embaixo de uma árvore e começava a ensinar, brincando de escola. Quando o prefeito da época passou e me viu debaixo da árvore dando aula aos meninos, ele parou o carro e falou comigo: “Vou fazer uma escola prá você”. E ele não fez a escola, mas me deu um contrato de trabalho e mandou que a secretária de educação providenciasse para mim ensinar e arrumou uns cavaletes e colocou umas tábuas em cima e nós pintamos uma casa que foi de meu avô que vivia fechada e a escola funcionou nessa casa muitos anos (Nani, 132-165).*

Para Cortez (2006) as iniciativas de formação desses professores, impostas por circunstâncias emergenciais, geralmente são fragmentadas, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador. Nani, em sua história, nos mostra que procedimentos de habilitação e de formação em serviço vêm de longo tempo:

*- [Logo que comecei a lecionar] eu fiz um curso de 6 meses, era o PAMP<sup>54</sup>, foram 3 etapas, muito bom este curso. Foi com professores da universidade daqui. Então, nós tínhamos aulas o dia todo, era o dia inteirinho lá, nós tínhamos merenda, almoço, tudo lá. O curso era sobre o conteúdo, eu acho que é muito importante porque, você tem que ampliar sua visão crítica, sua visão de mundo, mas também a gente não faz isso sem conteúdo. Uma professora leiga tem o conteúdo fraquíssimo, então, não consegue ter uma visão... E o que acontecia com nós, leigas, é que uma tinha um conhecimento maior, outra menor, então, curso queria colocar todo mundo num nível só, porque, na verdade, cada uma tinha parado numa série (Nani, 296-341).*

<sup>53</sup> Segundo Saraiva (1996), o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, em São Paulo, pode ser considerado como um dos primeiros em nosso país do ensino por correspondência. Embora não relacionado à formação de professores, é um exemplo de como a educação a distância, atualmente mediada pelas novas TIC, é, na verdade, bastante antiga.

<sup>54</sup> O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), coordenado pelo MEC nas décadas de 60 e 70, tinha por objetivo a capacitação de professores leigos em diversos estados brasileiros (SILVA, 2004).

Enfatizo que a história de Nani se assemelha em muitos aspectos aos estudados pelos pesquisadores já citados, os quais demonstraram a dificuldade de acesso à escola básica de moradores da zona rural no interior do país, em tempos nem tão remotos.

Raramente considerados em estudos acadêmicos, eventualmente alvos de ações governamentais compensatórias e de habilitação, frequentemente longe de políticas de valorização profissional, os professores leigos permanecem num limbo, onde arduamente exercem a docência, mas não têm seu valor devidamente reconhecido de maneira concreta, expresso em condições dignas de trabalho.

A formação desses docentes pode ser classificada como aquela que Landsheere (1994, p. 262) denomina infundida: “os professores, não preparados para sua missão pedagógica e psicológica, encontram a fonte no seu ‘bom senso’, na sua intuição e na reprodução dos modelos pedagógicos que observam e interiorizaram quando eram alunos”. De maneira que a experiência consolidada pela prática em sala de aula se constitui como desafios ao processo de formação formal posterior, podendo, inclusive, conforme notaram Razera, Chapani e Duarte (2009), levar a determinados desvios para além dos objetivos dos cursos direcionados a esse público (como aumento da autoestima, melhoria da capacidade de leitura, aprofundamento das relações interpessoais etc.), os quais tomam um lugar de destaque no processo formativo, obscurecendo outros aspectos da formação específica dos professores de Ciências.

Sobre as políticas de formação desses docentes, Cortez (2003) salienta que as três últimas décadas não trouxeram quaisquer inovações na intenção de transformar a realidade da escola rural, ocorreu apenas um conjunto de ações que visou habilitar os docentes leigos, sem se incomodar com a sua situação de pobreza, ou mesmo em dar continuidade aos projetos de qualificação e de melhoria da infraestrutura das escolas. Com relação à formação superior, a história de Nani é ilustrativa a respeito das implicações de políticas públicas mais preocupadas em diplomar os professores que de fato proporcionar-lhes condições de uma formação plena, como ela disse:

- *Quando veio esta cobrança agora, que o professor tinha que ter nível universitário, eu já estava era cansada de correr atrás. Eu achava que não ia mais ter outra oportunidade. Eu já com 48 anos, 49 já quando começou, estou com 51 agora, eu achava que não ia ter mais* (Nani, 116-119).

Vários professores entrevistados começaram a ensinar Ciências sem formação específica e, portanto, nesta condição, também podem ser considerados leigos. Eles relataram diversos obstáculos que tiveram que superar, sendo que o mais sentido foi com relação ao conteúdo da 8ª série: muitos falaram da dificuldade em ensinar Química e Física, o depoimento de Auri é um exemplo:

*- Quando eu cheguei aqui, eu ensinava no primário, e aí eu disse: “não, eu quero uma matéria também, vou tentar fazer”, na época surgiu Ciências e eu peguei uma 8ª série, foi uma experiência. Foi minha irmã me ensinando e aí eu ia com tudo, parte de camadas, Química mesmo ia bem, agora, Física.... Fiquei seis meses estudando e indo lá e ensinando pros alunos e eu falei “não, não quero mais a 8ª série porque eu sei que não tenho preparação, como é que eu vou participar da formação de alunos, se eu não tenho preparação?” Aí eu falei: “não, vou querer 5ª, me dê 5ª, 6ª, e aí eu vou começar a preparar, estudar” (Auri, 62-74).*

Em termos de políticas públicas, diversas ações vêm sendo desenvolvidas para a formação desses docentes, entre as quais, a graduação em serviço, no entanto, geralmente estão desvinculadas de uma política ampla de valorização profissional, fazendo com que permaneçam as condições que levaram a essa situação.

De qualquer maneira, os próprios docentes buscaram meios de superar as dificuldades que enfrentavam, citando principalmente o recurso às pessoas que acreditavam poder ajudá-los:

*- Eu acho que peguei experiências de outras pessoas pra poder aplicar em sala de aula. Eu já vim diretamente para Ciências, fiz o Adicional, já tava ensinado, então foi a experiência de outros colegas que eu fui aprendendo a elaborar roteiros e eu fui sempre desenvolvendo (Auri, 203-206).*

Embora seja louvável a atitude dos professores de buscarem por si mesmos suprir suas deficiências, tais ações evidenciam uma política amparada na improvisação e o imediatismo, que atribui aos docentes a responsabilidade de resolver sérios problemas educacionais, como a falta de professores adequadamente formados. Tem ainda a agravante de se constituir em um procedimento conservador, uma vez que dessas ações,

caracterizadas pela urgência, pragmatismo e ausência de mediação teórica, dificilmente surgirão possibilidades de análise crítica e de processos transformadores.

Além de professores que lecionam Ciências sem formação específica, há também o caso inverso, dos licenciados em Ciências Biológicas que se viram na contingência de ensinar outras disciplinas para as quais não foram especificamente formados. As angústias e inseguranças dessa condição foram expressas pelos entrevistados e pode-se bem notar na fala de Raul, que a qualificou de *desumana*:

*- E eu sempre trago essa coisa comigo que eu não consigo desenvolver legal aula de Inglês e de Filosofia porque eu não fui formado, já aula de Biologia eu tenho uma formação, matutando ali eu consigo arrumar alguma estratégia pra passar pra eles [os alunos]. Já a disciplina de Inglês, não, Inglês eu tenho que entender primeiro, então eu não consigo pensar em estratégias pra passar pra eles. Então, isso pra mim não existe, é totalmente desumano, o estado está na verdade tentando enganar a sociedade, é uma coisa vergonhosa, eu digo que é uma coisa vergonhosa pra qualquer país, qualquer estado, qualquer cidade (Raul, 213-227).*

Uma vez que neste trabalho considero leigos os professores que atuam nas séries mais avançadas do ensino básico sem licenciatura, incluo nesta discussão aqueles que possuem apenas formação secundária ou que a complementaram com Estudos Adicionais.

#### **6.1.2.1 Curso de nível médio de habilitação específica para o magistério**

Embora o curso secundário de magistério tenha como objetivo formar docentes para as séries iniciais do ensino fundamental, para diversos entrevistados, subsidiou também suas atuações em Ciências e Biologia nas séries mais avançadas do ensino fundamental e no ensino médio. Alguns consideraram que o curso lhes deu condições de exercer sua função como professor de Ciências:

*- Ajudou muito a parte didática principalmente. Porque nós vemos hoje professores que vieram pra faculdade direto do ensino médio, que entra em uma sala de aula e que não tem essa didática, vamos dizer assim, a postura de professor, que a Didática, na época do magistério, ensinava a gente (Mari, 60-63).*

Entretanto, outros entrevistados o consideraram um curso fraco em termos de preparação geral, segundo Cori, por exemplo, aquele que realizou foi “bem pobrezinho”. Isto dificultou o prosseguimento de estudos dos docentes, colaborando também para a permanência na profissão daqueles que se consideravam menos qualificados:

- [O curso de magistério] *deu base pra querer a matéria Ciências, mas não base pro vestibular, por isso eu nunca consegui passar no vestibular, era muito concorrido na época e eu não tinha formação, só magistério não dava preparação nenhuma, fiz vários vestibulares, mas nunca passei* (Auri, 53-56).

Eles também indicaram que a maneira deficiente com que os conteúdos específicos, especialmente os das ciências naturais, foram tratados no curso do magistério obstou sua formação no curso de licenciatura

- *A minha licenciatura deixou a desejar porque eu tive que trabalhar durante o dia no comércio, eu não tinha como estudar, então, eu já fiz um curso assim... meio que capengando. Fiz licenciatura curta, pegando poucas disciplinas, eu vim de um curso de magistério que não tinha conhecimento de Matemática, de Química, de Física, tive muita dificuldade nisso, tranquei uma disciplina de Química porque não estava tendo como acompanhar. Hoje em dia, o aluno do ensino médio tem todas as disciplinas, mas eu vim do magistério, fiz um ano de cursinho pra prestar vestibular, mas não foi o suficiente* (Jeri, 69-78).

- *Mas teve também uma dificuldade: eu ensinava de 5ª a 7ª série porque eu nunca estudei nem Química nem Física, eu tinha feito o magistério, mas eu nunca tinha passado por essas disciplinas. Então, era de pesquisa, de buscar em livros, mas foi uma disciplina que eu não aprendi. Então, eu tive que ensinar, na época eu tive que pegar uma 7ª e uma 8ª, e eu não sabia nada. Eu ensinei uma 7ª e 8ª porque era obrigada, eu chorava: “não quero”, mas não tinha outro jeito. Hoje, graças a Deus, passou esse pavor, porque eu tinha um medo de Química e Física!!! Mas venci, aprendi Ciências dessa maneira, foi assim, dessa maneira, pegando e estudando* (Cori, 81-96).

Muito além das atribuições dos próprios professores, as dificuldades apontadas por eles devido à sua formação insuficiente trazem implicações para a educação básica que, no âmbito deste trabalho, só é possível resvalar: que tipo de ensino desenvolve um professor

que tem pavor de dado conteúdo, que não consegue aprender adequadamente um conteúdo básico da disciplina na qual atua devido à sua formação anterior precária ou que não pode se dedicar a sua formação por falta de tempo?

### 6.1.2.2 Estudos Adicionais

Conforme determinava a Lei 5.692/1971, o professor que tivesse concluído o curso de magistério poderia, mediante a realização de estudos adicionais, lecionar nas séries avançadas do primeiro grau. Nani, Mari e Auri participaram de um curso desse tipo, que era oferecido por uma instituição privada aos finais de semana.

*- Eu ingressei na escola pública como professora primária, aí a escola passou também pra ensinar ginásio, muita gente não queria porque tinha medo de pegar o ginásio, eu, com medo da escola fechar e eu ir pra outro lugar, falei “eu pego o ginásio”. E aí, eu fiz aquele Estudos Adicionais na área de Ciências. Foi um ano de curso e dava a possibilidade do professor que não tinha nível superior a trabalhar de 5ª a 8ª no interior e 5ª e 6ª na capital. Porque eu não ingressava na faculdade e me apegava onde podia com medo de fechar o cerco e eu ficar sem aula (Mari, 23-30).*

*- Eu fiz o Adicional de Ciências, pago, né? Foi um ano, tinha aula sábado e domingo. Tive tipo uma estafa, porque eu não parei mais. Porque eu estava dando aula no ginásio, queria ter nível superior, e esse curso prometia curso superior (66-70). Quando nós terminamos, o estado não considerou pra mudança de nível, esse certificado ficou só para o conhecimento da gente mesmo, já o município reconheceu e eu recebi, mudei de nível 1 para o 2 com esse curso (Nani, 85-87).*

Assim, o curso serviu para identificá-las como professoras de Ciências e dar-lhes maior estabilidade funcional e segurança em sala de aula, bem como possibilitar a progressão na carreira. As três docentes o avaliaram positivamente, segundo Auri,

*- Era a distância, porque a gente ia todos os sábados. [O estágio] pra mim foi ótimo, uma que eu já estava em sala de aula, eu aprendi muita coisa, porque a gente estudava, ia fazer prova, às vezes só tinha ... tipo assim... um monitor, só pra passar pra gente o módulo, mas a gente estudava em casa, na época mesmo do estágio, a gente teve*

*que fazer um relatório, foi em equipe. Eu aprendi muito, métodos de... como melhorar a maneira de passar a matéria, pra mim foi bom, foi muito importante (Auri, 99-113).*

A complexidade que envolve a atuação docente na contemporaneidade, o fato da ciência e da técnica não apenas ampararem a reprodução material da vida, mas se relacionarem intimamente com uma determinada visão de mundo, definindo a necessidade de uma formação científica de caráter crítico, bem como a imprescindível apropriação teórica para uma formação plena, apontam para a necessidade inescapável de uma formação ampla e sólida para os professores de Ciências.

## *6.2 Dimensões formativas*

Como anunciado, a partir da história narradas pelos entrevistados, organizei as manifestações a respeito de sua formação em três dimensões: acadêmica, em contexto de atuação e vivencial. Tais dimensões foram aqui consideradas, num plano ideal, de maneira distinta, porém, em contexto concreto, elas ocorrem concomitantemente e influenciam-se mutuamente.

### **6.2.1 Formação acadêmica**

Considero como principal característica da formação acadêmica o fato de estar centrada no conhecimento erudito, especialmente o científico, como nos cursos próprios para a formação docente ou em outras fontes com essas características, como livros. Numa perspectiva crítica, a formação acadêmica deveria possibilitar ao sujeito a tomada de posição com relação à cultura, às normas sociais e à identidade pessoal e profissional. No entanto, pelo processo de colonização do mundo da vida, a formação profissional, inclusive no caso dos professores, restringe-se, o mais das vezes, à transmissão de conhecimentos técnico-teóricos necessários ao cumprimento das recomendações sistêmicas tidas como fundamentais a essa função.

Os professores entrevistados demonstraram valorizar essa dimensão formativa e descreveram diversas ocasiões em que lutaram para obtê-la, como, por exemplo, no depoimento de Cori:

*- A gente corria atrás, a gente às vezes até pedia pra prefeitura que ajudasse, porque é quem estava mais próximo ali, a gente era estadual, mas a gente pedia, a gente*



*fazia até sugestões mesmo, a gente mandava pra o estado, que capacitasse os professores. Mas nunca tivemos resposta, a prefeitura dizia que a despesa era muita e que isso não era com ela, era com o estado, então, um jogava pro outro. O estado, uma época que nós fizemos um relatório e mandamos pedindo, eles tinham essa promessa, que um dia ia capacitar, mas a gente não queria um dia, quando a gente tivesse saindo, como agora, com o curso de formação (Cori, 126-134).*

A fala de Cori, bem como de outros entrevistados, mostra que os professores não estão passivos em sua história formativa, mas sentem necessidade de espaços destinados à essa demanda e que, de alguma maneira, imbuem-se na construção desses espaços, na maior parte das vezes solitariamente, porém, também descreveram ocasiões em que se uniram aos colegas com esse propósito.

Como parte da formação acadêmica dos professores de Ciências entrevistados, considere tanto aquelas que poderiam ser entendidas como a formação inicial como as ações de formação continuada com as características de formação acadêmica, como palestras, cursos de extensão, pós graduação, etc. Como disse, considero também que outras fontes de informações baseadas no conhecimento erudito também fazem parte desta dimensão formativa.

### **6.2.1.1 Licenciatura**

Apesar de outras possibilidades apontadas pelos entrevistados e, eventualmente, por estudiosos e políticos, as licenciaturas ainda são o eixo central da formação docente. Uma formação pré-serviço, longa, sólida, sistematizada e que ocorra em ambiente propício para a construção e a crítica de conhecimentos e de ações, é imprescindível para formar profissionais em condições de aceitar os desafios que se apresentam para a educação em ciências no Brasil hoje bem como colaborar para as transformações sociais necessárias na construção de uma sociedade mais justa.

Dividirei a discussão sobre a questão da licenciatura no contexto das políticas de formação docente em dois tópicos: o ingresso e a permanência na licenciatura e no magistério e os currículos das licenciaturas cursadas pelos entrevistados.

#### **6.2.1.1.1 Ingresso e permanência na licenciatura e o ingresso na carreira docente**

Relativo à formação de professores de Ciências, um dos primeiros aspectos a ser considerado é a possibilidade de ingresso em cursos de licenciatura. Nas últimas décadas a Bahia organizou um sistema de educação pública universitária que partiu de três faculdades de formação de professores em 1968 para quatro universidades públicas estaduais em 2008. Como nos informa Boaventura:

Em 1968, o governador Luiz Viana Filho deu início a uma nova estratégia de educação superior, com a implantação das Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Vitória da Conquista e Jequié, bem assim, com a Faculdade de Educação de Feira de Santana. O Plano Integral de Educação e Cultura (1968) optou pelas Faculdades de licenciados e pela criação de uma Universidade, também no interior. A solução teoricamente justificável de aumentar na Capital os núcleos existentes de formação pedagógica teria o inconveniente de deslocar pessoas da região (os desejáveis candidatos ao exercício de magistério no interior) que talvez não regressassem. Em decorrência dos fatores sumariamente analisados, adotou o Governo do Estado a solução de organizar e instalar Faculdades de Licenciados de primeiro ciclo no interior (BOAVENTURA, 1998, p. 260).

Atualmente há ao menos um *campus* de uma universidade pública em cada região administrativa do estado (Figura 1), no entanto, devido à grande extensão do território baiano, percebe-se facilmente a dificuldade que os residentes em muitos municípios, especialmente mais a oeste, teriam de frequentar um desses cursos.



FIGURA 1 – Regiões administrativas e *campi* das Universidades estaduais do estado da Bahia. Extraído de Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em <[http://www.sec.ba.gov.br/ed\\_superior/distribuicao regional.htm](http://www.sec.ba.gov.br/ed_superior/distribuicao regional.htm)>. Acessado em 18 ago. 2007.

Nessas universidades predominam os cursos de graduação relacionados à formação docente, especialmente nos últimos anos, com a instalação daqueles voltados para professores em serviço por meio de convênios com a SEC e com as prefeituras de diversos municípios (Quadro 3).

UNIVERSIDADES	BACHA- RELADO	LICENCIATURA			SEQUEN- CIAL
		REGULAR	CONVÊNIO SEC	CONVÊNIO PREFEITURA	
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	25	128	23	57	1
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	14	13	8	14	-
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	18	17	7	3	-
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	22	17	5	3	-
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>175</b>	<b>43</b>	<b>77</b>	<b>1</b>

QUADRO 3 : Cursos de graduação oferecidos pelas universidades estaduais da Bahia em 2005. Fonte: CODES/SEC. Disponível em <[http://www.sec.ba.gov.br/ed\\_superior/universidades.htm](http://www.sec.ba.gov.br/ed_superior/universidades.htm)>. Acessado em 19/08/2007.

São contraditórias as análises sobre as motivações da expansão do ensino superior estadual na Bahia, para Boaventura (1998) e Britto (1991), esse processo considerou a necessidade de interiorização do ensino universitário, integrando de maneira efetiva o ensino superior à política educacional e de desenvolvimento do estado. Já Almeida (2005) chama a atenção para a criação de novos cursos em anos eleitorais, demonstrando o viés político-partidário da expansão da rede desse nível de ensino. Bispo (2000), por sua vez, nos dá conta que a criação das primeiras faculdades em Jequié também foi direcionada pelos acontecimentos nacionais pós-64, na “perspectiva de assegurar a concretização de um projeto nacionalista que iria garantir o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira” (p. 75).

Muito provavelmente tal expansão deu-se pela confluência desses fatores, bem como talvez de outros não citados. Nas fontes consultadas não havia referência à atuação dos professores com relação à demanda por formação na área. Entre os entrevistados, Nani faz alusão à luta dos educadores, porém em época mais recente:

- *Antes do município criar o Séries Iniciais<sup>55</sup>, elas [professoras da rede municipal] brigaram muito por isso, brigaram mesmo, toda a reunião elas colocavam, ameaçaram de greve, não chegou a ter greve, porque [o prefeito] foi muito... assim... de acordo com o sindicato. Ele adiantou muito, porque os outros prefeitos anteriores ficavam só no prometer, prometer, prometer, olha quanto anos, né? Era pra todo mundo já ter terminado o curso (Nani, 499-507).*

Em 2008, todas as universidades públicas (incluindo a Universidade Federal da Bahia - UFBA) mantinham cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, em 11 *campi*, situação privilegiada em relação às licenciaturas em Química (4 universidades, em 5 *campi*) e Física (4 universidades, em 4 *campi*)<sup>56</sup>, além disso, como visto no Quadro 3, considerando-se apenas os cursos regulares oferecido pelas universidades públicas, mais de 68% deles eram relacionados à formação de professores.

Ainda assim, a Bahia tem encontrado dificuldades para formar em nível superior todos os docentes das séries mais adiantadas do ensino básico, a Tabela 1 apresenta a porcentagem de professores desses níveis de ensino com curso superior completo entre 2003 e 2007, baseada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos aos censos educacionais daqueles anos (BRASIL, 2009b).

TABELA 1 – Porcentagem de docentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio que possuíam curso superior completo, referente ao período entre 2003 e 2007, na Bahia

Ano	%
2003	23,30
2004	47,90
2005	56,36
2006	55,34
2007	48,85

Nota-se um incremento significativo da quantidade relativa de professores com formação superior após 2003, possivelmente em razão das novas exigências estabelecidas pela LDB e dos cursos de formação em serviço. No entanto, a partir daí, houve certa

<sup>55</sup> Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido aos professores da rede municipal, por meio de convênio entre a prefeitura de Jequié e a UESB.

<sup>56</sup> Fato que reflete a situação nacional: Sampaio et al. (2002), utilizando dados do INEP, mostram que a estimativa para 2010 de licenciados em Biologia é mais que o dobro da demanda estimada desses profissionais, enquanto nas disciplinas de Química e Física, o número de licenciados deverá ficar muito abaixo do necessário.

estabilidade ao redor de 50% dos docentes com grau superior. Não é possível, no contexto deste trabalho, fazer mais do que suposições sobre esse fato, as quais incluem as possibilidades de que os docentes não habilitados que se encontravam em serviço não se sentiram mais motivados a buscar a licenciatura, que aqueles que se graduaram deixaram o sistema<sup>57</sup> ou ainda que continuaram a ser admitidos docentes sem essa qualificação. De qualquer sorte, o que se pode certamente aferir desse quadro é que existia em 2007 uma quantidade enorme de professores atuando nas séries mais adiantadas da educação básica sem a formação que a legislação impõe e que a mera norma legal, bem como as ações tomadas para sua concretização, não foram suficientes, até aquele momento, para manter professores adequadamente formados (ao menos em termos de titulação) em sala de aula.

Em consequência, como em 2007, a Bahia tinha 89.265 postos docentes nesses níveis de ensino e apenas 39.072 eram ocupados por professores que possuíam licenciatura (BRASIL, 2009b), significa que existiam mais de 50.000 funções docentes sendo preenchidas por profissionais que, no limite, podem ser considerados leigos. Especificamente com relação aos professores de Biologia, de acordo com o Censo dos Profissionais do Magistério de 2003, dos 2.041 docentes que atuavam na Bahia, apenas 707 (34,64%) possuíam graduação em Ciências Biológicas, já entre os 11.359 professores de Ciências 7.853 (69,13%) não tinham nenhum tipo de formação superior (BRASIL, 2003).

Jequié é um município de médio porte que, com relação à licenciatura em Ciências Biológicas, apresenta um curso regular numa universidade pública, um curso na modalidade à distância em uma universidade privada e formou uma turma em um programa especial para professores efetivos da rede estadual, porém, constata-se facilmente que a oferta de vagas não tem sido suficiente para suprir a demanda, visto que a presença de professores sem qualificação mínima é fato comum nessa região<sup>58</sup>: não raro encontramos atuando estudantes, docentes com formação secundária, profissionais de outras áreas e mesmo professores formados em uma determinada especialidade, lecionando em outra, conforme, inclusive, testemunharam os entrevistados para este estudo.

---

<sup>57</sup> A esse propósito, ver entrevista da professora Cori

<sup>58</sup> Segundo informações prestadas pelo Sr. Roberto Gondim Pires, diretor da DIREC 13, em 07/07/2008, via e-mail, havia, no âmbito daquela regional, na rede estadual, 55 professores efetivos lecionando a disciplina Biologia sem a habilitação mínima exigida.

Por outro lado, Alves (2005), em pesquisa com licenciados da UESB do *campus* do Vitória da Conquista, observou que mais de 30% desses exerciam, exclusiva ou concomitantemente, funções distintas do magistério, ou seja, essa universidade, que é pública, tem formado professores que por motivos diversos atuam em outra profissão, enquanto, nas escolas da região faltam docentes, fato já destacado em um relatório da própria universidade:

as listas que atestam o número de licenciados aprovados em concurso de bancos e similares demonstram, de um lado, a capacidade dos alunos habilitados pela UESB; de outro, como esses setores são os beneficiários dessa mão-de-obra, em decorrência das condições de trabalho e salário que oferecem. Esses fatores terminam por desviar a função dos licenciados do compromisso social com a educação e a melhoria da qualidade do ensino (UESB, 1993, apud ALVES, 2005, s.p.).

Lapo e Bueno (2003) apontam como causas para o abandono do magistério por professores do estado de São Paulo, principalmente: os baixos salários, as precárias situações de trabalho, a insatisfação com a profissão e o desprestígio profissional, possivelmente as mesmas causas que levam muitos licenciados baianos a exercerem outras profissões. Assim, mais uma vez preciso mencionar que a questão da formação não pode ser tratada independente de outras variáveis que envolvem o trabalho docente, fato sobejamente enfatizado pelos movimentos dos educadores, pela comunidade acadêmica e por outros interessados numa educação pública de qualidade e que, embora incorporado ao texto de diversas normas legais, ainda aguarda ser concretizado.

Sampaio et al (2002), analisando dados nacionais, notaram que, com exceção das áreas de Física e Química, o número de licenciando em 2002 era suficiente para suprir a demanda futura de professores, concluindo, assim, que

do ponto de vista das políticas públicas a diretriz mais importante que podemos tirar é que talvez, longe de estimular uma política de expansão desenfreadas de cursos de licenciatura, talvez seja mais adequada uma política de atrair os profissionais que possuem a titulação adequada mas que, em virtude das condições de trabalho, não se encontram no exercício do magistério (SAMPAIO et al, 2002, p. 93).

Evidentemente, como os próprios autores enfatizam, existem diferenças regionais que justificam a abertura de novos cursos de formação de professores, mas, sem dúvidas, o ingresso e a permanência no magistério dependem de outros fatores que não apenas a formação inicial.

Até aqui me referi aos licenciados, porém há ainda outro aspecto a ser considerado relativo à formação de professores de Ciências: a evasão dos cursos de licenciatura. Embora essa questão seja mais bem conhecida no que diz respeito à educação básica, alguns estudos (ATAÍDE; LIMA; ALVES, 2006; BRAGA; MIRANDA-PINTO; CARDEAL, 1997; MAIA, 1984; TIGRINHO, 2008) demonstram que o fenômeno ocorre em grande escala na educação superior, envolve uma conjugação de fatores diversos e acarreta perdas inestimáveis para as instituições envolvidas e a sociedade em geral. Tigrinho (2008), utilizando dados do INEP, nos informa que entre 1995 e 2005, aproximadamente 40% dos que entraram nas universidades brasileiras não concluíram seu curso após quatro anos do ingresso. Especificamente com relação às licenciaturas de ciências naturais, além de fatores sócio-econômicos relacionados ao abandono dos demais cursos, aparentemente o próprio currículo desses cursos apresenta-se como um componente importante nesse contexto (ATAÍDE; LIMA; ALVES, 2006; BRAGA; MIRANDA-PINTO; CARDEAL, 1997; MAIA, 1984).

Malu nos conta as razões que a levaram a inscrever-se em uma licenciatura em Física e depois abandoná-la, no trecho destacado de sua fala podemos notar a complexidade dos fatores envolvidos nas escolhas da docente relativas à sua formação e carreira:

- [Fui fazer o curso de Física] *porque tem muito professor de Biologia, o risco de excedência é muito grande, e Física, não, porque a gente não tem praticamente profissional formado. Então, como está dentro, né, tem algumas coisas em comum, então, eu pensei “vou fazer”, mas, depois, não deu por conta da sobrecarga, como era um curso a distância também, desisti, não deu pra acompanhar, [porque o curso a distância] livra você do tempo, de estar todos os dias em sala de aula, mas tem que ter uma disciplina muito grande porque você tem que estudar em casa, e fazer o curso por fazer, eu não queria* (Malu, 353-363).

Desse quadro, podemos inferir que, se por um lado existem professores não habilitados atuando nas escolas, por outro, seja pela não conclusão da licenciatura, seja pelo não ingresso ou desistência da carreira docente, dinheiro e esforços estão sendo despendidos na formação de pessoas que não atuam na área. Análises mais acuradas sobre as razões desses fenômenos bem como ações visando sua prevenção precisam ser



concretizadas urgentemente e se relacionam estreitamente com as políticas de formação de professores, as quais não podem ser entendidas de maneira simplista, ao contrário, devem compor um conjunto de ações que vão muito além da oferta de cursos ou de qualquer outra maneira de habilitação para a docência.

#### **6.2.1.1.2 Os currículos**

A maior parte dos entrevistados foi aluno da UESB, razão pela qual tratarei mais especificamente dos currículos desenvolvidos nessa universidade, os quais, no entanto, seguiram as determinações federais e certamente encontram paralelo naqueles empreendidos em muitas outras IES.

Dentre os entrevistados havia professores formados em diferentes currículos, mas todos valorizaram sua formação acadêmica em nível de graduação, enfatizaram o aprendizado de conteúdos e indicaram ressalvas voltadas principalmente a aspectos institucionais.

#### **6.2.1.1.2.1 Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UESB**

##### **Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia (C1)**

Sua origem deriva do curso de licenciatura curta de Ciências criado em 1977, que, para atender a demanda de professores para o ensino médio na região, expandiu-se com as habilitações nas áreas de Biologia e Química, implantadas em 1982, as quais foram organizadas conforme a Resolução 30/1974. O curso oferecia 40 vagas por ano no período noturno o que visava atender a clientela da região, em sua maioria, trabalhadora (BISPO, 2000; UESB, 2004). A fim de evidenciar as inquietações e as contradições que acompanharam o processo de transferência das normas legais para a concretude daquela realidade, transcrevo a fala de uma das protagonistas dessa história:

Quando nós chegamos, em 1982, estavam sendo criadas as duas habilitações: em Química e a em Biologia. Naquele momento a gente tomou conhecimento que o curso [de licenciatura curta] havia sido organizado por um órgão que existia dentro da secretaria da educação que elaborava os currículos, chamava DESAP<sup>59</sup>, e eles organizaram esses cursos em cima da Resolução 30/74. E prá mim, por exemplo, que tinha lutado como estudante contra a Resolução 30, já foi um problema. Nessa época também ficamos sabendo que o curso não era

---

<sup>59</sup> Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal

reconhecido junto ao Conselho Federal de Educação. Nós começamos a trabalhar com a direção da Faculdade de Formação de Professores no processo de reconhecimento do curso de licenciatura curta e também na perspectiva de ver um currículo para a habilitação em Biologia. Montamos uma comissão e trabalhamos os dois departamentos juntos, o Departamento de Ciências Biológicas e o Departamento de Educação e fizemos uma primeira estrutura para o curso. E a gente começou a discutir esse currículo e tentou melhorar um pouco aquela graduação. Aí nós criamos as cadeias de Botânica, Zoologia, Genética e Ecologia. E a gente achou que melhorou um pouco, até essa reforma curricular que houve depois e o curso foi extinto (BARBOSA, 2008).

Vimos, então, que as normas estabelecidas por várias instâncias governamentais foram sendo concretizadas pela mediação de diversos atores que direcionaram suas ações tanto pela determinação legal quanto pela crítica que promoveram a mesma. Como uma das consequências desse fato, o currículo do curso configurou-se com uma carga horária maior do que o mínimo exigido pela legislação (BAHIA, 1981).

O projeto do curso trazia explícito que o desenho curricular levava em consideração as necessidades educacionais das escolas de educação básica da região (UESB, 1987), porém, na opinião de Mazé (79), “na época, pelo menos, o currículo não condizia com a sala de aula não.” Outra ex-aluna, Sílvia, considerou que o curso não deu a ênfase necessária à parte didático-pedagógica, especialmente com relação à dimensão prática:

*- No início você vai pegando várias disciplinas, a grade curricular era muito mista, pegava Matemática, pegava várias Químicas, aí o sabor mesmo da Biologia em si, das disciplinas relacionadas à didática, foi mais pra lá [no final do curso] (37-40). O que foi bom é porque adquirir muitos conhecimentos, mas assim, muita teoria e pouca prática (Sílvia, 121-122).*

Nas falas das ex-discentes há algumas das críticas formuladas aos cursos de licenciatura curta/plena, e, de resto, aos de formação de professores de uma maneira geral, especialmente à dicotomia entre teoria e prática e à desarticulação entre as diferentes disciplinas que compõe o currículo. Tais problemas são reconhecidos como decorrentes da abordagem técnica que orientava a organização curricular desses cursos (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Cris, por sua vez, citou um aspecto que considerou positivo da Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia: a formação de professores polivalentes, mas avaliou que a formação do biólogo ficava prejudicada:

- *Como era licenciatura curta e licenciatura plena, então a gente tinha a oportunidade de ter toda uma formação para Ciências, metade do curso era em Ciências, Matemática, Química e Física. Preparava, tanto que na época eu dei aula de Ciências e Matemática. Só que a licenciatura plena, aí já era pouco tempo, você tinha um ano e meio, dois anos, para plenificar, então essa formação do biólogo, ficava um pouco comprometida. Na parte de experiência profissional não, porque a gente tinha os dois estágios, que eram seguidos à risca. Por outro lado, me parece que o objetivo mesmo daquela época era formar profissionais pra área de Ciências, isso aí ele dava, tanto que tinha gente que nem plenificava, ficava só com a formação em Ciências (Cris, 74-92).*

O Estágio Curricular Supervisionado acontecia em escolas públicas e desenvolvia-se nas disciplinas de Prática de Ensino de Ciências I e II (165 horas) e Prática de Ensino de Biologia (135 horas), compondo-se de três fases: observação, participação e regência, esta última deveria ser realizada durante uma unidade escolar (um bimestre) completa, ao final da qual se apresentava um relatório (UESB, 1987). A respeito do estágio neste modelo formativo, Jeri afirma que se sentia uma tanto perdida com as ambiguidades do curso:

- *Quando eu estava fazendo licenciatura curta foi aquela coisa meio assim...gozada, porque eu não tinha conhecimento nem do que eu estava fazendo, porque quando a gente chega em um determinado período: “ah, a gente vai estagiar em Matemática e Ciências”, aí tava lá o curso: licenciatura em Ciências, então por que a gente ia fazer estágio em Matemática e Ciências? Então a gente não entendia direito, a gente não entendia, na verdade, o que a gente estava fazendo no curso (Jeri, 120-126).*

Para Sílvia, o estágio representou um momento de definição profissional, fato mencionado também por outros entrevistados:

- *Antes de terminar o curso eu já percebendo realmente qual era o meu papel, e principalmente quando a gente passa para o estágio, que aí é aquela questão de cair na real, o que eu vou ser realmente é professor, então não adianta ser um professor que só se interesse pelos conhecimentos específicos e não ter aquela preocupação com a sua didática em sala de aula, com sua prática pedagógica (Sílvia, 11-16).*

O depoimento de Alma deixa entrever uma questão importante relacionada ao estágio supervisionado, especialmente para aqueles que já têm experiência na docência: a

efetiva capacidade de crítica dessa instância formativa, como pode ser notada no trecho transcrito abaixo. Podemos ver manifestações desse tipo nas falas de outros entrevistados, mesmo daqueles que se formaram em um modelo curricular diverso:

*- Eu já era professora, já tava experiente, não tive dificuldades. Eu peguei uma turma de primeiro ano, eu já tava com uma, vamos dizer assim, experiência de vida, e, em termos de conteúdos, essas coisas, não tive nenhum problema. Porque na realidade a gente sempre tem que estudar, não é chegar lá e..., então eu preparava a aula, estudava, então não houve dificuldades (Alma, 57-63).*

Em 1984, foi elaborada a Carta-Consulta para a implantação da universidade, na qual foi fortemente enfatizado o papel esperado desta instituição na formação de docentes e as esperanças que isso resultasse na melhoria do ensino básico (UFBA, 1986). O currículo não previa a realização de pesquisa pelos licenciandos, mas como instituição universitária, a pesquisa e a extensão deveriam inserir-se em seu cotidiano, então, recomendava-se que:

esses diversos cursos, embora sendo licenciaturas, incorporem, de forma racional e integrada, atividades de ensino, pesquisa e extensão, cujos métodos, experiências e avanços estimulem o desenvolvimento da própria Instituição e se revertam em benefício dos diversos segmentos sociais sob a influência da Universidade (UFBA, 1986, p. 188, grifos meus)

A pesquisa era, pois, vista como um acessório na licenciatura. No trecho da entrevista da professora Cris que se segue, podemos notar o incipiente movimento de inserção da pesquisa na formação docente:

*-Na graduação não tinha pesquisa, a primeira vez que eu fiz pesquisa foi no mestrado. Na graduação a gente não era obrigado a fazer monografia, fazia só o relatório de estágio, que inclusive era um relatório muito bem feito, porque era o trabalho de final de curso, e aí a gente fazia dois, fazia um na licenciatura curta e fazia outro na licenciatura plena. Quando eu fiz especialização também não tinha monografia. Então, no mestrado é que eu tive essa experiência e foi uma outra dimensão na minha formação. Porque, por exemplo, quando eu fiz a graduação, a gente achava que a pesquisa era para doutores, que só podia ser feita dentro de laboratórios, que é para um grupo restrito, e que era para o bacharelado. Como eu fui fazer o mestrado na área de educação, então eu comecei a ver a pesquisa na dimensão educacional, nesse sentido é que me ajudou [como*

docente] na graduação, porque eu já tentava desmistificar com os alunos: a pesquisa não é só para quem faz bacharelado, o licenciado também faz pesquisa, e deve fazer pesquisa, pesquisar sua própria prática, pesquisar novas metodologias etc., tanto que assim que eu voltei do mestrado, eu tentei até fazer isso com os alunos na Prática de Ensino deles. (Cris, 274-318).

A instalação da universidade, em 1987, requereu mudanças estruturais que tiveram impacto no curso de Ciências Biológicas. Entre 1989 e 1998 ocorreu uma série de discussões que resultaram na criação do curso de graduação em Ciências Biológicas com as modalidades de licenciatura e bacharelado (UESB, 2004). Ressalte-se que nesse interregno abrange a promulgação da Constituição e da nova LDB, que trouxeram diversas consequências para a formação de professores.

### **Licenciatura em Ciências Biológicas (C2)**

Desde essa época, o curso de Ciências Biológicas deixou de se encarregar exclusivamente da formação de professores e passou a formar também bacharéis, a partir daí, as considerações sobre a identidade da licenciatura e do bacharelado direcionaram muitas das discussões internas sobre o currículo do curso (BARBOSA, 2008). Esses debates, no entanto, ficavam obscurecidos pelo fato do modelo de formação de professores vigente se constituir, na verdade, como um bacharelado com complementação pedagógica, conforme deixa-nos entrever a fala de Cris, que na época era docente do curso:

*- Claro que tinha uma comissão de reestruturação curricular que era composta por um membro de cada área, depois, eu me lembro que tiveram uns dois seminários ampliados com todos os professores pra poder socializar a questão dos objetivos do curso, do perfil do profissional que se queria trabalhar, da estruturação do curso, o que estava mudando, mas aí o professor entendeu, ouviu, soube do que se tratava, mas a prática efetiva na sala de aula não mudou<sup>60</sup>. Uma das coisas que eu lembro (desse seminário eu participei) que foi discutido, é que a gente queria fazer aquela história: que nas disciplina de conteúdos fossem trabalhados conteúdos e métodos, como era um curso de licenciatura, a gente queria que essa responsabilidade da metodologia não fosse só da*

---

<sup>60</sup> A fala da professora encontra eco nas observações de Villani, Pacca e Freitas (2002, s.p.) que, embora os acadêmicos recomendem mudanças nas escolas básicas, “quando têm aparecido propostas que exigiam uma reformulação das práticas formativas nas universidades e uma efetiva mudança de postura em relação aos licenciandos ou professores, a resistência têm sido a resposta mais freqüente.”

*área de educação e que o professor de conteúdo pudesse trabalhar conteúdos e métodos. Mas, os professores acabaram priorizando o bacharelado em detrimento da licenciatura, eu acho que esse foi o grande problema, então isso fez com que aquela ideia discutida nos seminários não desse certo. Então, acho que nossa grande dificuldade foi essa, não vou nem dizer o grande erro, porque ... muitas instituições... até porque naquela época a recomendação era essa: que se tivesse um tronco comum e depois se especializasse, então, assim foi feito, mas a formação do licenciado acabou ficando comprometida (Cris, 481-510).*

A licenciatura em Ciências Biológicas constituiu-se com um total de 3.360 horas, possíveis de serem integralizadas, no período diurno, em 8 semestres e no noturno, em 9 semestres, muito além, portanto, das 2.800 horas exigidas pela legislação. Desde essa época são oferecidas anualmente 20 vagas para o período diurno e 30 para o noturno. Os estudantes consultados, que vivenciaram esse currículo, avaliam que com ele foi possível obter bom nível de conhecimento, embora façam algumas críticas, como vemos no depoimento de Malu:

*- A licenciatura não correspondeu totalmente às minhas expectativas porque os problemas... não sei... parece que a sociedade de hoje vive um momento crítico, o estilo de vida que os jovens de hoje levam, muitos são agressivos. [A universidade não me ajudou a lidar com esses problemas], e nem sei se ela tem condições de ajudar nesse sentido, porque tem muita coisa que você só aprende mesmo no dia a dia, porque a gente sai da universidade e tem coisas que a gente aprende ali que é muito distante. Têm também as condições de trabalho que a gente é submetida, então hoje o professor tem que ter uma formação muito completa e eu não sei se a universidade dá conta disso. Mas eu gostei do curso que fiz, eu aprendi muita coisa (Malu, 60-89).*

O Estágio Curricular Supervisionado era realizado nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Biologia, perfazendo 360 horas. As ex-alunas consideraram positivamente, porém, em suas falas é possível perceber uma preocupação frequentemente manifestada pelos entrevistados: o acompanhamento e a avaliação do professor supervisor:

- *O estágio, coincidentemente foi na época do PST<sup>61</sup>, então acabou aproveitando essas aulas que também foi muito bom, foi muito tranquilo. Já do ensino fundamental foi... porque aquela parte do ensino fundamental entra um pouco de Química, um pouco de Física, eu achei um pouco trabalhoso, porque os alunos são um pouco imaturos e, às vezes, por ser estagiário, eles não levam muito a sério. [Mas tem] aquela questão, você fica muito preocupado, só de você saber que vai ser avaliado, então você evita tomar até uma postura mais assim... que precisa... porque você vai ser avaliado, então qualquer atitude que você tome, pode não ser bom pra você (Lena, 35-48).*

Embora a determinação para que o currículo da licenciatura tomasse a pesquisa como princípio norteador fosse explicitada apenas nas Diretrizes de 2002, o C2 já continha a obrigatoriedade da condução de investigação na área de ensino de Ciências, constituindo-se em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A realização de pesquisa pelos professores tem sido inserida nos processos de formações inicial e continuada em resposta a uma crescente produção científica que, por meio de sofisticadas elaborações teóricas e estudos empíricos, vem afirmando sua importância para uma melhor formação profissional, a qual capacite os professores a exercerem com segurança as funções cada vez mais complexa que lhes são atribuídas. Os argumentos em favor da inserção da pesquisa na formação docente são muitos e abarcam desde o aumento da destreza em resolver problemas em sala de aula até a elevação dos níveis de autonomia e consequente profissionalidade docente, de uma maior motivação para o exercício de sua profissão à transformação social (CARR, KEMMIS, 1988; LÜDKE, 2001; ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005). No caso específico dos professores das disciplinas de ciências naturais, a prática pode ainda ajudá-los a discutir a natureza da ciência, uma vez que a pesquisa em ensino pode levá-los a questionamentos desta ordem. Por todas essas razões, existe uma corrente de estudiosos que defendem a necessidade de se formar professores capazes de investigar sua própria prática e de responsabilizar-se por sua formação profissional, ou seja,

existe o compromisso de formadores de educadores e de formadores de outros profissionais a auxiliar futuros profissionais e iniciantes a internalizarem, durante sua formação inicial e primeiros anos de sua prática profissional, a disposição e a habilidade pra investigar seu trabalho e se aperfeiçoarem com o passar do tempo (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 63).

---

<sup>61</sup> Prestação de Serviço Temporário (ver discussão a respeito na página 109).

Segundo Ferreira, Vilela e Selles (2003), nas IES brasileiras, a conexão da pesquisa com a prática de ensino em Ciências Biológicas tem se dado em torno de três objetivos: subsidiar o trabalho pedagógico, provocar mudanças das concepções de ciências e de ensino-aprendizagem dos estudantes e formar professores pesquisadores.

Teixeira (2003), que acompanhou a instauração desse processo na UESB, notou que havia alguns aspectos a serem aprimorados, mas que os resultados alcançados eram animadores uma vez que buscavam aproximar os licenciandos dos problemas das escolas em que atuariam, apresentavam a pesquisa em sua perspectiva educativa e aumentavam o interesse dos alunos para as questões ligadas ao exercício do magistério.

Os entrevistados, por sua vez, embora tenham se manifestado positivamente em relação ao processo, nem sempre conseguiram explicitar em que exatamente ele contribuiu em sua formação, a não ser pelo viés do aumento do conhecimento sobre o tema pesquisado, como exemplificado na fala de Malu:

*- Pra mim foi ótimo, minha primeira monografia, a monografia de graduação foi ótima. Eu gostei porque foi uma pesquisa que eu acabei me interessando bastante, até porque é uma realidade muito cruel<sup>62</sup>, gostei do tema, me trouxe bastante conhecimento (Malu, 137-140).*

Sem dúvidas, o aumento do conhecimento sobre dado assunto ou contexto, não é um aspecto desprezível, mas é claramente insuficiente, especialmente, tomando-se as possibilidades que são atribuídas à pesquisa do professor para uma formação de caráter crítico e emancipatório (CARR; KEMMIS, 1988; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005), porém, para os entrevistados, de maneira geral, a inserção da pesquisa na prática pedagógica ficou um tanto nebulosa, como podemos notar nos trechos destacados abaixo:

*- A minha [pesquisa na graduação] foi sobre o [projeto de regularização do] fluxo [escolar], análise das aulas de Ciências. Pra mim foi ótimo. Eu trouxe para minha prática, eu como professora, principalmente algumas coisa, por exemplo, muita prática que era exercida pelo professor que poderia ser diferente, porque o projeto do fluxo é um projeto bom, poderia ser diferente e, no entanto, não eram feitas. Então, pra minha prática, eu aprendi muita coisa, agora em termos assim... como é que eu posso falar... de*

---

<sup>62</sup> A dos professores que trabalham no Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, tema da pesquisa.



*aplicabilidade... é nesse sentido que eu estou dizendo, você vê o exemplo negativo e você tenta fazer diferente (Malu, 133-155).*

*- Eu fiz sobre educação e sustentabilidade, qual a concepção que os professores de Biologia tinham sobre esse assunto, porque era um assunto que, naquela época, estava no auge. Então a gente imagina... a gente gostaria que fosse assim: que os professores tivessem sempre informação, sempre se atualizando sobre os assuntos e quando eu fiz a pesquisa, o resultado não foi bem esse, então os professores não conheciam, não sabiam, e eu fiquei decepcionada com o resultado. Agora, infelizmente eu não tenho continuado com as atividades, o mestrado, ainda não tive oportunidade de ir, eu gostaria muito, foi muito bom pra mim, eu achei que isso me ajudou muito até a crescer, porque foi bem interessante (Lena, 57-73).*

### **Licenciatura em Ciências Biológicas adequado à Resolução CNE/CP 02/2002 (C3)**

Com a publicação do Parecer CNE/CP 09/2001, complementado pelos Pareceres CNE/CP 27/2001 e 28/2001, e das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 iniciou-se na UESB discussões sobre a adequação dos cursos de licenciatura a esses novos regulamentos. Num primeiro momento, boa quantidade de tempo foi despendida na compreensão da própria norma legal, e depois, na operacionalização de suas determinações, com isso, o curso de Ciências Biológicas conseguiu tão somente realizar uma adequação curricular. Ao fim desse processo, no entanto, ficou clara a necessidade de discussão do currículo como um todo, o que tem se dado por uma série de eventos envolvendo os docentes e discentes. Com isso, ocorreram alguns avanços, entre os quais se destacam a própria movimentação e discussão em torno da questão curricular, as reflexões a respeito do perfil do profissional a ser formado e também um conhecimento mais aprofundado, por parte dos docentes, da legislação relacionada ao assunto. Por outro lado, descortinaram-se também uma série obstáculos que tem impedido a concretização da reformulação do curso, especialmente com referência à falta de definição em torno da identidade da licenciatura como modalidade do curso de Ciências Biológicas, a complexidade crescente do conhecimento técnico-científico (que leva a se pensar em um curso de duração cada vez maior) e às questões corporativas e funcionais que se ligam à carga horária das disciplinas.

Como já indicado, toda essa agitação em torno do currículo das licenciaturas, visando a adequação às normas legais, ocorre em universidades em todo país, com participação maior ou menor da comunidade acadêmica, levantando questões relativas aos mais diferentes tópicos relacionados à formação docente. Porém, um aspecto preocupante que emerge da enxurrada de atos normativos é a quantidade de tempo e de esforços dos técnicos, gestores e professores concentrados no entendimento da própria norma, relativo à definição de termos, ao clareamento de pontos obscuros e à definição de aspectos polêmicos e, às vezes, contraditórios (CAMARGO; NARDI, 2008; CAMPOS, 2006; KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008; MULLER, 2006; PARIZ, 2004, PONTES, 2004; SILVA, 2006).

De maneira geral, os entrevistados, enquanto alunos, não se envolveram muito com as discussões curriculares, o motivo alegado geralmente foi a falta de tempo, conforme exemplifica a fala de Dina:

*- Eu vim pra cá muito atarefada, e um corre-corre muito grande dentro da UESB, às vezes a vontade era desistir, então o que eu podia ficar informada sobre o colegiado...., mas discussão, só Semana de Biologia, algumas discussões, algumas mesas redondas (Dina, 207-210).*

Na UESB, o currículo atual da modalidade licenciatura agregou à disposição anterior orientações originárias das novas normas legais e das discussões ocorridas internamente, ampliando a carga horária das disciplinas relativas à prática pedagógica e criando espaço para a vivência de experiências culturais mais diversificadas. O Estágio Curricular Supervisionado foi vinculado a quatro disciplinas, abrangendo as dimensões de ensino, extensão e pesquisa, num total de 405 horas, ao final dos quais os alunos devem elaborar os relatórios dos estágios de ensino e de extensão e a monografia (TCC) referente à pesquisa. Essa nova configuração da dimensão prática do currículo contém possibilidades interessantes, como podemos entrever no trecho da fala de Raul, destacada abaixo:

*- Então eu pensei que esses professores tiveram as mesmas deficiências que eu na formação, eles não sabem trabalhar em laboratório de ensino básico. E eu questionava se eles não poderiam buscar, porque a gente não pode ficar só esperando, tem que buscar. Mas aí veio essa coisa que eu estou falando hoje, esses professores trabalhavam 40 horas ou mais pra poder se manter e eles não têm tempo de vir aqui na universidade buscar isso,*

*então era mais fácil eles chegarem, dar as aulas expositivas deles e ir embora, dar aula em outra escola. A pesquisa ajudou na minha formação por isso, o que eu vi na monografia eu estou comprovando aqui [na escola], eu mesmo estou passando por aquela situação. Aquilo que eu falava antes; “poxa, mas não tem cabimento, o professor tem que ao menos se envolver, ele tem que buscar alguma coisa”, mas eu tive que ir lá, prá escola, pro professor me falar que ele não tem condições, que ele não sabe mexer nos equipamentos e ele não tempo de aprender (Raul, 479-508).*

Como muitos licenciandos da UESB já têm experiência docente, em virtude da possibilidade conferida pelo parágrafo único da Resolução CNE/CP 02/2002, eles poderiam ter suas horas de estágio reduzidas em até 200 horas. A respeito desse fato, Davi comentou:

*- Olha, no momento foi bom prá mim, porque eu estava precisando justamente de tempo mesmo, mas participei da disciplina toda, só não fui prá escola, mas, das discussões das salas, das experiências, eu participei, até porque eu sabia que na próxima [disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia] eu não seria dispensado (Davi, 379-385).*

Mesmo com a dispensa de parte da carga horária do estágio, a realização de pesquisa é obrigatória. Como vimos, para alguns essa atividade tem uma importância um tanto imprecisa, mas para outros, foi capaz de proporcionar reflexões sobre a prática, Dina, por exemplo, nos conta que:

*-Serviu até para refletir numa prática posterior. Um assunto só, eu trabalhei com Caatinga, mas me fez refletir muito mais do que eu imaginava. Cada parágrafo que eu escrevia da monografia, era pensando em como eu poderia fazer ou o que eu poderia fazer de agora em diante, depois daquela monografia, o que poderia ser mudado na sala de aula, como poderia planejar, como eu poderia pensar em alunos, em aula, na própria educação (Dina, 192-197).*

De maneira geral, os entrevistados o consideraram um bom curso, pois os permitiram iniciar a carreira com certa segurança, fizeram algumas ressalvas ligeiras, geralmente ligadas a aspectos institucionais, como se nota nos trechos abaixo:

- *Eu acho que a questão é algumas disciplinas que a gente pega, que são importantíssimas para a nossa formação, que quando a gente chega no finalzinho do curso, então, “você não viu isso em tal disciplina?”. Mas, eu acho que o curso em si é muito bom, eu acredito que um pontinho aqui, outro ali, já melhoraria bastante (Dina, 165-174).*

- *Eu acho que aqui na graduação, os professores da área de educação procuram passar as disciplinas tentando aproximá-las da realidade, que é a condição aqui da cidade, então, quando eu saí da universidade eu não tive esse impacto grande porque o que se tentou fazer aqui foi isso, aproximar a universidade, a docência, da situação real. Isso, eu senti muita falta na formação, aproximar o professor nos meios de... tecnologia, por exemplo, vídeos, computadores, animações, músicas. Acho que a gente ficou na universidade, no curso de formação aqui, um pouco mais na teoria, que também foi bom, deveria, além dessa teoria, complementar com essas inovações, tentar fazer algo diferente (Raul, 11-31).*

#### **Licenciatura em Ciências Biológicas: modalidade presencial para professores em exercício (C4)**

Com a aprovação da lei 9.394/1996, que explicitou, em seu artigo 62 e no parágrafo 4º do artigo 87, a necessidade de formação superior para docentes das séries mais adiantadas do ensino básico, houve uma corrida para a graduação daqueles que não dispunham dessa formação, mas que, no entanto, já atuavam no magistério, com isso a SEC implantou diversos programas de formação “inicial” em serviço, entre eles o de modalidade presencial, que foi regulamentado pelo Decreto 8.523/2003. Assim, o curso em questão originou-se da necessidade de dar formação mínima aos professores em exercício, efetivos da rede estadual, que não possuíam licenciatura plena e, para tanto, firmou-se um convênio entre a UESB e a SEC.

Sua duração foi de três anos e carga horária de 2.800 horas que na verdade reduziu-se a 2.600 horas em virtude da possibilidade de abreviação do estágio curricular supervisionado, o qual configurou-se como inovações na prática implementadas pelos professores-cursistas em suas salas de aula, sendo que para a conclusão do curso realizaram uma pesquisa em ensino de Ciências. O projeto estruturou-se teórica e

metodologicamente em um modelo formativo fundamentando na abordagem prática (UESB, 2003, 2006).

Muitos desses professores já haviam tentado realizar um curso superior e valorizaram a possibilidade de participar desse projeto especial para docentes em serviço, ressentindo-se que o poder público tenha demorado tanto para implementar essa ação:

*- Agora, quando a gente foi ser capacitada, a gente tava saindo, aposentando, muitas colegas estão esperando resolver a vida financeira pra poder aposentar. Então, eu acho que esse curso deveria ter sido mais cedo, até mesmo pra nossa idade, pra tudo, eu acho que esse curso deveria ter sido bem antes, teria sido bem mais aproveitado, tanto pra gente como pra comunidade, o aluno. Serviu muito, mas a despesa que eles tiveram pra capacitar esses professores, se fosse antes, eu acho que a educação teria mudado bastante (Cori, 134-140).*

As docentes consideraram muito positivamente o curso, porém apresentaram alguns senões relacionados à dificuldade de transferência dos conteúdos para suas salas de aulas e à maneira com que foi implantado:

*- [O curso] foi bom, muito bom, positivo. Agora, é aquilo.... sei lá.... não pode ser aplicado, muito pouco a gente aplica, muito pouco mesmo, é mais verbal mesmo, na oralidade mesmo. Na base da educação, uma parte que deveria ser dada em casa, não jogar lixo na rua, onde colocar o lixo, cuidado com a dengue, coisas básicas, mais oralidade. Agora, o que a gente merecia, pra fazer, pra ver, mostrar, comparar, a gente não tem como, de material, de apoio, tudo, e a insatisfação e indiferença dos próprios alunos, é muito difícil (Bela, 103-110).*

*- Eu acho que é um curso que deve continuar para todos os professores, até porque fica todo mundo parado, só ensinando, a gente fica só preocupada em passar aquilo, como se fosse uma receita, não é, as coisas mudam. E quando a gente chega na universidade, a gente começa a ver o tamanho a ignorância da gente (99-107). O que eu achava que precisava mudar é que deveria ser igual ao regular. Porque o professor está em uma situação estressante e o professor da universidade sabe que não tem como esticar mais e, por conta disso, talvez ele deixe de exigir mais, então, não tem como ele passar um*

*trabalho pra casa, uma tarefa pra ler, porque o professor não tem como fazer aquilo ali* (Nani, 536-547).

A questão levantada por Nani, a respeito das dificuldades dos professores de se dedicarem à sua formação devido às condições de trabalho, reflete-se não apenas nos cursos dessa natureza, mas em toda e qualquer atividade formativa em serviço. Mesmo tendo o direito, expresso em várias normas legais (LDB, Estatuto do Magistério etc.) de carga horária de trabalho destinada à formação e de afastamentos para esta finalidade, diversos professores fizeram as mesmas queixas. Na análise que realizei anteriormente sobre o curso em questão, já havia concluído que são necessárias “políticas públicas eficazes, sistemáticas e contínuas que garantam uma articulação entre a formação inicial e continuada” (CHAPANI, 2006a, p.57) e que:

tais políticas precisam considerar também as condições concretas para efetiva formação, inclusive com relação à ajuda de custo para materiais e deslocamentos, quando for o caso, e, principalmente, com relação ao tempo destinado ao estudo, o qual é imprescindível que seja articulado à carga horária de trabalho do professor (CHAPANI, 2006a, p.58).

Como já destacado, a criação de cursos para a qualificação de professores em serviço causou muitas polêmicas (BRZEZINSKI, 2005; DINIZ-PEREIRA, 1999; FREITAS, 1999, 2002). Já havia notado que algumas situações antecipadas por esses estudiosos com referência à qualidade da formação docente, de fato, se efetivaram, especialmente no que diz respeito à abreviação do processo formativo, mas, por outro lado, também houve mudanças nas práticas dos professores devido à maior segurança em sala de aula decorrente da ampliação do conhecimento de Biologia e da vivência de procedimentos didáticos diferenciados (CHAPANI, 2006a,b).

No entanto, devido aos muitos anos de magistério, que compreenderam praticamente toda a carreira dos docentes, uma determinada prática pedagógica já estava bastante estabelecida e, aparentemente o curso não foi capaz de abalar de maneira decisiva as crenças dos professores a respeito. Bem ao contrário, para Cori, a graduação serviu mesmo para legitimar sua prática anterior:

*-Quando surgiu agora essa formação de professores, foi uma realização muito grande, valeu muito, agora, interessante que muita coisa que a gente fazia, na ignorância*

*mesmo, sem ter a teoria, eu fui aprender lá, interessante, né? Eu digo que a gente fazia até melhor, por causa da prática (Cori, 97-100).*

As resistências dos professores às mudanças é fato bastante conhecido (MARCELO GARCIA, 1999; FRANCALANZA, 2002; FREITAS E VILLANI, 2002), constituindo mesmo uma das principais características da formação em serviço, pois, conforme argumentam Freitas e Villani (2002), as concepções, crenças e atitudes que foram sendo construídas ao longo de sua inserção no contexto escolar levam seus participantes a ficarem divididos entre as propostas de inovação e o que foi interiorizado de forma espontânea, inclusive porque sua própria imagem pessoal e profissional é colocada em xeque, uma vez que suas práticas estão relacionadas à maneira como concebem sua identidade profissional.

Com isso, embora o projeto do curso explicitasse que o profissional a ser formado deveria ser “crítico e reflexivo que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções, alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos” (UESB, 2006, p.32), as instâncias de formação que especialmente serviriam para a reflexão a respeito desta prática: o estágio e a realização da pesquisa, não alcançaram esse objetivo, ao menos no que diz respeito às docentes entrevistadas, que relataram uma preocupação maior com os procedimentos acadêmicos que com a reflexão:

*- O estágio foi necessário porque obriga você a fazer umas coisas que se não for no estágio você não faz, por exemplo, organizar aquela aula que você vai dar porque alguém vai observar, organizar aquele planejamento, não deixar pra depois, porque alguém vai olhar. E também dá oportunidade de você mostrar que você pode fazer alguma coisa, que você ainda é capaz de fazer alguma coisa. As discussões depois também foram boas, porque o professor me orientou de que outra maneira eu poderia ter feito aquilo também, que continuidade eu dei ao trabalho, essas coisas (Mari, 598-612).*

*- [O estágio] não [teve validade], porque, inclusive, num dos dias que S veio me observar, aquela aula, eu já tinha dado há muito tempo. [A aula] continuou a mesma, a gente muda pouca coisa, mas pra mim o estágio.... foi a mesma coisa de já estar em sala de aula. A dificuldade no estágio foi a gente fazer aquele plano, aí vem o anterior, a escrita. O que ajudou a gente, o ponto positivo do estágio foi as experiências dos*

*professores, quando a gente ia planejar a gente acabava não planejando e só discutindo, na troca de experiência, entendeu? (Cori, 379-402)*

O curso pretendia imprimir um caráter de formação pela pesquisa, envolvendo os professores participantes em situações de reflexão e análise da prática docente (UESB, 2003, 2006) que ocorreu especialmente nas disciplinas relacionadas à prática como componente curricular e foi sistematizado no estágio supervisionado e na elaboração do TCC. A abordagem prática fundamentou a inserção da pesquisa no curso, apontando que, “nessa perspectiva, além de refletir sobre a prática, o professor deve teorizar sobre ela e construir conhecimentos novos, por meio da compreensão da sua prática e da prática de outros profissionais” (UESB, 2006, p. 51), no entanto, as docentes entrevistadas perceberam a pesquisa essencialmente no sentido de proporcionar informações e atualização:

*- Ajuda na aprendizagem no sentido de informações. Porque o professor hoje, to falando eu, a gente não tem tempo nem de ver um jornal, porque a nossa vida é muito corrida, então a gente é mal informado, e na pesquisa você se informa porque na hora de você ministrar uma aula, você precisa tá informado, seja qual for o assunto que você vai ministrar (Cori, 311-319).*

*- [A pesquisa] ajuda [na formação docente], ajuda porque a gente tem que ler, tem que estudar, tem que pesquisar. [Eu não trouxe elementos da pesquisa para a prática docente] porque eu já tinha trabalhado com deficientes visuais, [mas] eu acho que de alguma forma foi útil e acho que traz, sempre aparece uma situação que a gente lembra [e aí], sempre ajuda, eu acho que sempre ajuda (Bela, 132-152).*

De fato, os “professores ingressaram no curso com expectativas de aprender técnicas e conteúdos que pudessem ajudá-los a *melhorar* sua prática docente, a qual não estava em questão” (CHAPANI, 2008, p. 32, *itálico no original*), provavelmente é neste sentido que atribuem o sucesso dessa ação formativa. De qualquer maneira, fica bastante claro a diferença existente entre a formação de novos docentes e daqueles que já apresentam experiência, para quem a necessidade de tematização da prática é mais presente, assim, os cursos de formação em serviço devem ser regidos por uma racionalidade diferente daquela que acontece pré-serviço (AQUINO; MUSSI, 2001). Devemos lembrar que na Bahia é muito comum que estudantes de licenciatura, mesmo dos cursos regulares, sejam já docentes e que, portanto,



esses cursos também devem estar atentos a essa peculiaridade, esse fato inclusive é distinguido nas novas normatizações sobre o assunto, como no parecer CNE/CNP 09/2001:

o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito ao conhecimento que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra ocorre quando os alunos os cursos de formação, por circunstâncias diversas já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática, e mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação (PARECER CNE/CNP 09/2001, p. 15).

#### 6.2.1.1.2.2 Outros cursos de licenciatura citados

A única entre os entrevistados que não se graduou na UESB foi Auri que fez a licenciatura em um curso a distância oferecido por uma universidade privada, com bolsa parcial da Prefeitura Municipal de Jequié. Segundo Bispo (2008), fazia parte da política daquela administração, aumentar a remuneração dos professores a partir de incentivos para melhorar sua titulação e qualificação, para tanto, foram firmados convênios com a UESB para formação superior dos professores das séries iniciais e com uma instituição privada, com oferecimento de bolsa parcial para licenciaturas específicas, para os que atuavam nas séries finais do ensino fundamental.

*- O município só conseguiu pedagogia<sup>63</sup>, eu me inscrevi e passei, mas não fui porque não era aquilo que eu queria. Ai chegou o município e ofereceu para gente pra pagar 70%, o município pagava 30% e eu, 70%<sup>64</sup>, ai eu disse: “é isso que eu quero, o que eu quero fazer é a matéria específica”, a matéria que eu queria, que eu já estava há muito tempo ensinando, porque eu ensinava 5ª e 6ª, já ensinei 7ª também, mas 5ª e 6ª é que eu gosto, devido aos animais, água, tudo, sempre gostei, devido a uma irmã minha também, que fez Biologia (Auri, 28-42).*

Ela assim se manifestou sobre o curso:

*- Eu conclui agora, em abril, foi legal, né, agora eu achei assim que, por ser uma matéria muito complexa, você precisa ter mais tempo pra estudar. É a distancia, você estuda em casa, mas .... Tinha dois dias [por semana de aulas presenciais], eu achava que*

<sup>63</sup> Na verdade, curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica.

<sup>64</sup> Segundo Bispo (2009), esta relação está invertida, o município arca com a maior parte dos custos do curso.

*tinha que ter mais dias. A gente ia fazer a aula de laboratório, [a cada] quinze dias, à parte desses dois dias.[A prática pedagógica era discutida] nesses dois dias, tinha aula no vídeo screen, era dividido, um período no vídeo screen e outro com os tutores. Tinha provas no computador também, quatro etapas para cada matéria. Valeu a pena. Quando eu estagiei no ensino médio mesmo, foi ótimo, porque que tive que estudar bastante e gravei muita coisa (Auri, 113-134).*

Malu e Nani também iniciaram cursos a distância, embora não os tenham concluído, indicando a tendência de difusão da EaD na formação inicial de professores.

#### **6.2.1.1.2.3 Síntese**

De um modo geral, os entrevistados avaliaram positivamente sua licenciatura, indicando apenas aspectos pontuais que deveriam ser modificados. Porém, críticas mais incisivas também foram explicitadas, como por exemplo, na fala de Mazé demonstrando que as elaborou não apenas intimamente, mas também publicamente:

*- Uma vez eu falei com um professor [da universidade] que trabalhava com Biologia: “olha, eu não aguento isso aqui, eu vou parar porque eu vou angustiar”, porque eu estava realmente angustiada com a minha formação, justamente por causa desta questão do tradicionalismo, infelizmente por mais que se fale que a gente precisa mudar, que o método de ensino precisa ser inovador... (Mazé, 142-147).*

A despeito das mudanças curriculares, algumas queixas dos entrevistados com relação à sua formação inicial permaneceram as mesmas, como por exemplo, a primazia da teoria sobre a prática. Uma possível explicação seria que embora tenham havido mudanças no currículo proposto dos cursos, o currículo de fato continua ainda bastante amparado na abordagem técnica.

Uma vez que esse tipo de abordagem tem sofrido críticas cada vez mais contundentes, a prática passou a ser considerada fonte legítima dos saberes/conhecimentos docentes, tanto por aqueles que defendem modelos práticos quanto modelos críticos de formação. Assim, as normatizações com relação ao assunto têm prescrito um aumento crescente da dimensão prática na licenciatura. Nos currículos da UESB esse fato pôde ser facilmente verificado no aumento da carga horária e da diversidade do estágio

supervisionado, que no C1 era realizado em 300 horas, apenas em ensino, e no currículo atual apresenta as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, perfazendo o total de 405 horas. Isso, aliado ao aumento da carga horária das demais disciplinas, fez com que o tempo necessário à formação do profissional que no C1 podia ser realizada em 3 anos, passasse para 4 anos e meio no currículo atual.

Independente do currículo vivenciado, os ex-alunos, de maneira geral, manifestaram-se positivamente com relação ao estágio, apontando-o como ocasião de definição profissional e de conhecimento da realidade das escolas nas quais iriam atuar. Alguns descreveram momentos de reflexão, mas foi possível perceber que nem sempre o estágio constituiu-se de fato como instância crítica da realidade proclamada para a escola pública. Aparentemente as preocupações institucionais (relatórios, avaliação etc.) em muitas ocasiões desviaram o foco da análise da realidade escolar.

Também orientada pela produção acadêmica, cresceu a relevância da pesquisa para a formação de professores. No caso na UESB, o C1 não previa a elaboração da pesquisa, que foi incorporada no C2. Acredita-se que isso tem levado a uma melhor articulação entre as disciplinas de conhecimento específico de Biologia e as didático-pedagógica e entre as dimensões teórica e prática do currículo. Também com relação a esse aspecto, os ex-alunos manifestaram positivamente, embora muitas vezes por razões um tanto indefinidas.

As menções à educação a distância na licenciatura referem-se à época presente, com a participação de professores em exercício em cursos de licenciatura em instituições pública e privada.

#### **6.2.1.2 Formação acadêmica em exercício**

Chamo de formação acadêmica em exercício àquela que ocorre de maneira formal, em momentos específicos, envolvendo a participação do docente em situações de aprendizagem mediadas por especialistas, tais como: pós-graduação *lato e stricto sensu*, cursos de extensão, cursos oferecidos pelas redes de ensino, seminários, palestras, oficinas etc. Por ocorrer concomitantemente ao exercício da profissão têm na prática e nas demandas da escola fortes direcionadores e validadores de seus conteúdos (AQUINO; MUSSI, 2001; CAMPOS; DINIZ, 2001; CHAPANI, 2006a). Esse tipo de formação

relaciona-se fortemente com as políticas públicas, uma vez que as condições para que os docentes participem dessas situações formativas dependem da concessão da legislação vigente, além disso, as redes fazem largo uso dessas ações para capacitar os professores para implementarem as diretrizes das políticas educativas.

Gratificações e incentivos de cunho pessoal para a formação docente são explicitados na legislação sobre o assunto, como parte da difusão do pensamento, oriundo do novo liberalismo, de que esses artifícios possam estimular respostas autointeressadas (BALL, 2006), de tal maneira que se tenha um corpo de profissionais mais bem qualificado. O Estatuto do Magistério da Bahia (Lei 8.261/2002), em seus artigos de 82 a 86 (regulamentados pelo Decreto 8.579/2003), valoriza esse tipo de ação formativa por meio da “Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional”, que possibilita a vantagem de 5% a 25% do salário do docente que concluir cursos de “atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação”, com duração mínima de 80 horas, promovidos “pela Secretaria da Educação ou instituições públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras”. O artigo 61 determina que sejam considerados de efetivo exercício os afastamentos do servidor do magistério, entre outros motivos, para: “aperfeiçoamento, especialização ou atualização”; comparecimento a “reuniões ou congressos relacionados com a atividade docente que lhe seja pertinente”, muito embora, para os entrevistados, esse artigo não seja automaticamente cumprido. Assim, os professores são estimulados a participarem desse tipo de formação em serviço, uma vez que isso tem repercussões diretas em seus rendimentos, conforme explicitado por Auri, por exemplo, “geralmente é uma boa, porque todo mundo quer se aperfeiçoar, pra gratificação, tem mudança também com relação à... remuneração” (Auri, 212-213).

Possibilidades de aumento salarial podem estimular a participação dos professores em ações de formação, mas isso não significa que causem alterações em suas concepções teóricas ou na sua prática pedagógica, tanto porque geralmente as condições de trabalho continuam as mesmas, dificultando uma mudança de caráter estreitamente pessoal (CHAPANI, 2006a; CHAVES, 2000), como porque, a aprendizagem de pessoas adultas depende muito mais de motivações intrínsecas que extrínsecas (MARCELO GARCIA, 1999).

De toda sorte, os entrevistados valorizaram bastante esta dimensão formativa e fizeram menção a cursos diversos oferecidos pelas redes de ensino e pela UESB, e, eventualmente, às pós-graduações realizadas em outras instituições. Além da progressão na carreira, eles indicaram como fator de motivação para o envolvimento em ações dessa natureza principalmente a necessidade de superar as deficiências relativas à formação anterior, a imprescindível atualização constante, a aprendizagem de conteúdos e procedimentos que fossem úteis em sala de aula e a troca de experiências entre colegas, conforme se percebe nos exemplos abaixo:

- *Comecei trabalhar na 5ª, 6ª e 7ª séries de Ciências, e sempre trabalhando em busca de livro, de planejamento, de curso de capacitação, não perdia um, brigava para ir, porque eu tinha vontade de aprender, porque era a disciplina que eu gostava. E aí, quando a prefeitura resolveu uma época capacitar os professores por área, eu entrei com toda a vontade em Ciências, eu aprendi muito nessa capacitação, foram dois anos, [a equipe de formadores] vinha uma vez por mês, de quinze em quinze, variava, e aí eu comecei tirando minhas dúvidas e eu vi que estava num caminho... mesmo sem ter uma formação, mas a gente se importava, buscava e tava no caminho certo (Cori, 16-30).*

- *[O que me motiva participar desses cursos é] a vontade de conhecimento, de querer saber mais. A gente fala, né, do conhecimento do professor, mas eu acho que o professor busca o conhecimento e querer atualizar. Por exemplo, hoje a ciência, principalmente na área da Biologia, você tem que tá atual, atualizar seu conhecimento até mesmo pra você mesmo, não pela remuneração, porque se o professor for olhar pra esse lado... (Alma, 46-50).*

- *Alguns [cursos] são bons, mas muito assim... elas querem saber das nossas práticas, o que a gente faz em sala de aula, pesquisando como é que a gente se vira. Mas é sempre bom, porque a gente sempre está vendo as experiências dos outros, dos nossos colegas, a gente sempre carrega alguma coisa de bom (Bela, 156-159).*

Além dos cursos oferecidos pelas redes de ensino, os entrevistados também citaram outros, que participaram por iniciativa própria:

- *Alguns [cursos] são oferecidos pela escola, mas, na minha área mesmo, foi por conta, por exemplo, eu tomei um curso de Biologia Molecular, de dois módulos, com 80 horas, que me ajudou bastante, foi muito bom (Alma, 42-44).*

- *Eu comecei também a fazer cursos na UESB, aqueles cursos que tinha lá no LEBio<sup>65</sup>, e aí, a mudança foi assim... extrema, mesmo que eu não mudei completamente em sala de aula, mas minha mudança de atitude já foi outra (Jeri, 143-146).*

Mari citou também o caso de uma rede privada que estimulava seus professores a participarem dos cursos por ela oferecidos. No trecho transcrito abaixo, assim como em outras manifestações de diversos entrevistados, é possível notar que eles entendem que desempenham um papel ativo nos cursos e outras ações formativas, refletindo sobre os procedimentos e, eventualmente, expressando algum julgamento, mas as possibilidades de uma resistência mais explícita, no entanto, fica condicionada a outros fatores, como, por exemplo, a necessidade de manutenção do emprego:

- *Antes de ingressar na faculdade, eu já tinha tomado vários cursos, por isso que muita coisa, eu não tive muita dificuldade, como outras colegas minhas tinham, por conta desses cursos, era assim, três, quatro cursos por ano que a gente tomava, de passar o mês inteiro em Salvador tomando curso (17-20). Eles [os formadores] mostravam [como ensinar], por exemplo, você ia trabalhar o ar, aí davam uma lista de experimento pra você fazer com os alunos, eu aprendi a trabalhar esses experimentos assim, eles faziam tudo antes, a gente via direitinho como funcionava, como não funcionava, isso foi muito importante pra mim (141-147). Só era ruim porque alienava ali. Tinhas coisas que eu achava extremamente desnecessário pro aluno, mas teria que ser feito daquela forma porque o método exigia, você não poderia sair daquele padrão (Mari, 124-126).*

Foram citados também outras atividades mais pontuais, consideradas como parte do processo formativos, como palestras oferecidas pelas redes de ensino ou por editoras e as videoconferências promovidas pela SEC:

- *Aqui em Jequié mesmo já teve três encontros, veio até aquele educador... Celso Vasconcelos, ele trouxe aqui pra Jequié, se eu não me engano, justamente esse tema:*

---

<sup>65</sup> Refere-se às ações desenvolvidas no âmbito da atividade extensionista da universidade.

*formação do professor. Teve aqui também o Pedro Demo falando também dessa questão da formação do professor. (Mazé, 188-191)*

*- Foi assim, a editora tava vindo trazer uns livros pra cidade, pra divulgar, e ele [o autor] veio para cidade e a gente teve um bate papo. Ele veio pra falar do livro, a ideia era falar do livro, mas aí, como um cara ousado, perguntei algo a mais pra ele (Raul, 339-341).*

*- Por exemplo, tem as videoconferências<sup>66</sup> que acontecem toda semana, nessas videoconferências não dá pra liberar todo mundo pra assistir, então se discute nas programações, aí vê qual professor que tem disponibilidade, interesse de participar, a escola libera (Malu, 308-311).*

Muito embora as redes apresentem formação continuada em termos de cursos com cargas horárias variadas, a prioridade em qualificar ou aumentar a titulação dos professores, especialmente no caso da rede municipal, fez com que essas atividades fossem um tanto secundarizada. Bispo (2008) explica que os docentes ficaram sem tempo para envolver-se em outras ações formativas, uma vez que mantiveram sua carga de trabalho com o acréscimo da graduação. A secretária também admitiu que a prefeitura de Jequié, embora oferecesse possibilidades para que seus professores participassem de diversas atividades com esse fim, não tinha exatamente uma política de formação continuada para aqueles que atuavam nas séries finais do ensino fundamental. Espera-se que a oferta por parte das redes e a participação dos docentes nesse tipo de atividade formativa venha aumentar uma vez que todos os professores em serviço tenham concluído a licenciatura, embora, para isso, seja necessário também resolver a questão da sobrecarga de trabalho, pois, devido à baixa remuneração, os docentes muitas vezes assumem classes em duas redes, ficando com uma carga horária de até 60 horas semanais de trabalho, conforme relataram diversos entrevistados, entre eles, Raul que expôs claramente as dificuldades que os professores enfrentam para conciliarem demandas tão intensas e variadas:

*- Existe uma questão complicada hoje em dia que é a questão da falta de tempo do professor. Eu to numa condição assim, eu sai da universidade e peguei 20 horas ganhando*

---

<sup>66</sup> O sistema de videoconferências do IAT é um dos recursos que compõem a infraestrutura tecnológica do Programa Rede Educação. O programa tem como objetivo viabilizar ações relacionadas com a política de EaD, promovida pela SEC. O sistema, gerenciado pelo IAT, dispõe de seis estúdios e 40 auditórios com capacidade para atender 1.300 pessoas simultaneamente (BAHIA, 2008a).

*500 reais, o salário agora aumentou, foi pra 600 reais, aí eu pedi enquadramento de mais 20, to com 40. Então, eu fiquei com 40 horas com mais 8 aulas na escola particular, então, tempo, você não tem. Aí, dentro disso, eu ensino: duas disciplinas numa escola daqui [da sede do município], duas séries diferentes... , são quatro aulas que eu tenho que preparar. Aí, na zona rural, eu preparo três de Biologia, que são diferentes daqui, três de Inglês e uma de Filosofia, são onze aulas no total. Então, muita aula pra preparar, pouco dinheiro, e aí você fica com a necessidade de se atualizar... (Raul, 67-84).*

Os entrevistados referiram-se também a outros entraves que impediram ou dificultaram seu envolvimento em ações desse tipo, principalmente, o pequeno oferecimento ou divulgação precária dos cursos e os embaraços para afastamento das aulas a fim de frequentá-los, como exemplificam os trechos abaixo:

*- É muito assim, se preocupam com a questão do aluno sem aula, são duzentos dias letivos que os alunos têm realmente que estar em sala de aula com o professor. Então eles pensam: “se liberar o professor, como é que esses alunos vão ficar?”. Se for a um curso ou a um congresso o professor tem que buscar quem vai ficar ali (Sílvia, 330-335).*

*- Quando a gente fala de formação de professores a gente procura discutir a pós e também quando o governo quer que o professor tenha sua formação acadêmica....a gente discute a questão do tempo disponível que eles não dão, por exemplo, você que está numa faculdade, o professor tem esse tempo disponível pra se especializar, no mestrado, ele é livre daquelas atividades, coisa que não acontece [na escola básica], então, você tem que fazer paralelo. Você sabe que tem que ter tempo disponível pra estudar, pra se dedicar, e a maioria dos professores tem 40 horas, então fica difícil participar desses cursos de capacitação (Alma, 193-200).*

Um dos aspectos negativos mais citados pelos entrevistados está relacionado com a seleção dos professores para participação nos cursos, especialmente aqueles realizados em Salvador. Mari, Malu, Nani e Cori, explicitaram situações constrangedoras em que se desentenderam com colegas e dirigentes ou usaram de subterfúgios para atingirem esse objetivo. Borges (1997) já identificava que vantagens financeiras, como por exemplo, o recebimento de diárias, aliadas a critérios pouco claros e personalistas na escolha dos participantes desses cursos, vêm gerando conflitos no interior da escola há algum tempo.



- *As formações, os cursos que tem no IAT, em Salvador, são cursos bons, mas quando chega à DIREC têm as pessoas privilegiadas, você acaba não sabendo de determinado curso. Teve um em Salvador mesmo, que em uma época eu fui fazer, e quando eu cheguei lá, fiquei admirada, foi um curso voltado pra Ciências, dentro de um laboratório, só com experimentos usando material de sucata. Eu fui fazer esse curso porque uma ex-diretora da escola esteve na DIREC e viu esse curso, e quando ela viu se lembrou de mim, eu fiz a inscrição e fui, mas quando eu cheguei lá, esse curso, todo ano tinha!!!. E não chega pra gente, só chega..., por exemplo, se a pessoa que chegou ali “ah, eu conheço a pessoa da escola tal: manda”. Ai acaba mandando alguém que gosta muito de ir, às vezes, nem pelo curso, porque vai pra Salvador, vai ficar em hotel, 0800<sup>67</sup>, entendeu? Infelizmente é isso que acontece. E cursos bons, teve em todas as áreas. Eu acabei caindo lá de paraquedas, porque achei essa brecha e ela me mandou, mas disse que já tinha esse curso há muito tempo, você chega na DIREC, “tá tendo?” “Não”, ou então você entra no site do IAT: já foi mandado pra DIREC tal, mandou tantos cursos, e você nunca vê (Mari 500-519).*

- *Sempre participei, sempre, sempre corri atrás. E uma vez me desentendi com uma diretora aqui do município, porque eu achei um absurdo, o prefeito não prendeu o curso, ele queria expandir, e ele mandava pras escolas, os cursos, e ela escolhia de dedo quem ia fazer o curso. Então, o período que eu passei nesta escola, me peguei com as coordenadoras do fluxo, falei: “olhe gente, vocês não me deixam fora, eu quero participar”, porque a diretora lá, ela escondia (Nani, 435-446).*

Essas situações deixam entrever que a participação dos professores em cursos para a sua formação nem sempre é vista como um direito, mas um privilégio pessoal e até mesmo como uma possibilidade de afastar-se das suas obrigações na escola. De maneira que cabe aos gestores dos níveis mais baixos da organização, especialmente aos diretores de escola, a distribuição dessa regalia que, na visão dos entrevistados, ocorre de maneira injusta. No entanto, a luta dos docentes dentro da escola para participar desses cursos, às vezes resulta vitoriosa não apenas na dimensão individual, mas também na garantia de possibilidades para todos, como descrito por Alma:

---

<sup>67</sup> Gíria que significa gratuito, sem ônus. As colocações da entrevistada encontram eco nas dos professores investigados por Nascimento (1999) que admitiram que sua participação em cursos realizados fora de seu município tem, sim, um quê de atividade de lazer.

- *Às vezes gera alguma ação em relação à direção, porque a direção procura fazer uns horários pra facilitar. Isso, depois de muita discussão, porque na minha época nem era assim, ao contrário, muitas vezes eu tive que desistir de determinada disciplina porque tava chocando, entendeu? Agora, hoje não, isso aí já é uma coisa que a gente conseguiu (Alma, 202-210).*

Esses ganhos, no entanto, embora relacionados com as políticas públicas, uma vez que demonstram sua redefinição no contexto escolar, não asseguram que as próprias políticas sejam modificadas. Muito além do que garante o corpo da lei, a tradição, a cultura local e aspectos gerais da organização escolar, efetivamente atuam no processo de implementação das políticas públicas.

Apesar do oferecimento de cursos diversos, alguns professores alegaram que não tiveram oportunidades de participar de ações formativas para situações de ensino específicas como EJA e educação no campo. Diferentemente de Bela que passou “por muitas semanas de cursos sobre o EJA”, Mari, Alma e Raul contaram que se aventuraram nessas searas sem nenhum tipo de formação apropriada.

- *Não tivemos [formação para trabalhar com jovens e adultos], tanto que eu fui agora num curso que teve do EJA. Tivemos uma oficina, que não foi nem oficina, mas tinha uma palestra de uma professora sobre o livro didático, [mas] não tivemos livro didático, nada... Não veio nada da Secretaria da Educação, então quer dizer, eu cheguei lá [na escola]: “o que é”? “É o EJA. Depois, com o tempo, é que a gente vai se familiarizar com o projeto e tentando, de alguma maneira, dar o conteúdo que é dado no fundamental em três anos, você dá em um ano, de forma que cada um pudesse captar alguma coisa, porque você tem que... não é só o fato de ser o EJA e tal, mas justamente pela idade, existe vários fatores, tem gente que parou de estudar há 7 ou 8 anos atrás e quer retornar, e aí? É complicado (Alma, 141-152).*

Esse não parece ser um caso específico de Jequié, uma vez que Medeiros (2006) já havia notado que os professores da EJA geralmente não são preparados para trabalhar com esse público, pois normalmente pertencem ao corpo docente do ensino regular de crianças e adolescentes, aos quais são destinadas, quando são, ações formativas precárias, pontuais e descontínua, constituindo-se, assim, em mais um indicador da debilidade e improvisação que permeiam partes consideráveis da política educativa e, em consequência, da formação

docente. O Plano Estadual de Educação (lei 10.330/ 2006 ) admite que muitos professores que lecionam na EJA “têm a formação voltada, restritamente, ao público infantil, desenvolvendo práticas pedagógicas inadequadas à realidade de jovens e adultos, desconsiderando a situação de sujeitos pensantes que agem sobre o mundo e o produzem”, porém, não apresenta ações para superar esta dificuldade.

Por outro lado, determinados cursos que não tinham como principal objeto a formação docente, mas a implementação de ações relativas às políticas educativas, causaram impacto sobre os professores e suas práticas, como foram os casos do PEI e do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, sendo que este segundo teve, para os docentes, o mérito, inclusive, de possibilitar a aprendizagem de conteúdos de Ciências. Abaixo são transcritas as falas de alguns professores sobre suas participações em cursos desses projetos:

*- Ah, eu fiz um curso relacionado com o Programa de Enriquecimento Instrumental, que a gente chama de PEI que era pra estar trabalhando com esse programa com o intuito de trabalhar a reflexão com esses alunos, que o aluno pode refletir sobre tudo que ele está fazendo. E na realidade, esse curso também mexe muito com a prática do professor. A partir desse programa também houve uma mudança na minha atuação. Trabalhar com leituras de figuras, leituras de imagens, eu passei também a estar trabalhando dessa forma na minha disciplina, Biologia, então consegui colocar dentro também o PEI na Biologia. Terminamos a aula, uma aula muito assim... mediada, não é só chegar “ a célula é isso, isso, isso ” e pronto. Não! “O que é célula? O que esta organela pode fazer?” Sempre, assim, o porquê com o aluno, e no final chegando a uma conclusão daquele assunto: o que nós aprendemos, o que isso aqui pode ser útil no nosso cotidiano, na nossa vida, então era mais assim. Eu gostei muito desse programa, então eu decidi fazer o PEI II, ai eu ficava com essa disciplina de PEI e a Biologia (Sílvia, 236-249).*

*- Ai quando surgiu aqui um curso de fluxo escolar, eu lembro que teve aqui uma capacitação. Eu gostava dos cursos de capacitação porque enriquecia mais o meu trabalho. Então, fomos nós que começamos, era um curso novo e era muito difícil. Mas tinha capacitação, era semanal, tinha um planejamento e depois eles esclareciam as dúvidas, diziam esclarecer, mas depois eles jogavam pra gente mesmo se virar. E aí a*

*gente se esforçou muito, trabalhou muito, eram noites e noites, era como se a gente estivesse em uma faculdade, porque a gente estudava mesmo pra poder dar aula (Cori, 43-71).*

Apesar de valorizarem a participação nos cursos do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, as professoras tinham resistências ao projeto em si por diversas razões. Aqueles que dele participaram fizeram vários comentários que mostram como as políticas educacionais são redefinidas no contexto da prática, porém, para me restringir ao foco da pesquisa, destaco um trecho no qual Mari nos conta como se posicionava junto aos formadores do curso:

*- Teve cursos também [voltados] para a aplicação do fluxo. Uma coisa muito assim... restrita, e muito que você via de início que daquela forma não funcionava. Toda reunião que tinha eu dizia: "não funciona desse jeito", porque a gente tem prática a gente conhece o aluno faz tempo, aquela coisa cronometrada não existe. Na minha prática eu incorporei porque eu fui obrigada a aprender um pouquinho de Química e Física (Mari, 331-364).*

Esse depoimento, entre outros, mostra que os professores também têm uma atitude crítica com relação a essas ações formativas, como disse Mari (618-619): "todos os cursos que eu fiz foram essenciais [para minha formação], até para que eu tivesse uma visão crítica do meu trabalho e uma visão crítica do que estavam passando pra mim."

Para Medeiros (2005, p. 203) "a formação inicial articulada à formação continuada, em nível de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*, constitui-se num investimento social indispensável à profissionalização docente". No entanto, quando a luta ainda é para que os professores sejam formados em nível superior e perante todas as dificuldades apontadas pelos entrevistados para cumprir esse requisito mínimo e dar sequência à sua formação acadêmica, verifica-se o quão longe estamos desse ideal. Os docentes entrevistados nos dão indicações que os professores sentem interesse por esse tipo de formação e que havendo condições mínimas para sua realização eles as aproveitam, situação também evidenciada no estudo de Porto (2007). Nesse caso específico, confluem o desejo manifestado pelos docentes de se aperfeiçoarem, o incentivo oferecido pela possibilidade de progressão na carreira e o oferecimento, principalmente nos últimos anos,

de diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* por instituições públicas e privadas, como sugerem os depoimentos selecionados:

- *A primeira [especialização], eu fiz assim que eu terminei a licenciatura plena, foi relacionada com o meio ambiente, era uma coisa que na época estava assim... na moda. A gente tava com aquela ânsia de conhecimento, então fui terminando e fui me engajando logo em uma, também por incentivo da professora M. que na época incentivou muito a gente a dar continuidade, não parar, e aí, eu continuei. Parei por um determinado período e, cinco anos depois, eu fui fazer a outra, de Ecologia, por conta mesmo da necessidade de você estar se qualificando, eu acho que pra qualquer profissional e para o professor principalmente, a gente não pode parar, então, eu percebi a necessidade de fazer uma outra especialização (221-243). [Depois] eu fiz uma especialização, na área de tecnologia educacional, e aí eu quero enveredar por esse lado, porque na rede estadual eu vou ser removida para o Núcleo de Tecnologia<sup>68</sup>, o curso foi pra esse objetivo (Jeri, 32-35).*

- *Voltei [para universidade] pra fazer a especialização. Porque eu sentia a necessidade um pouquinho de estar trabalhando mais com essa questão didática do professor, eu sentia essa necessidade, e foi aí que eu fiz a opção pelo curso de Metodologia do Ensino Superior (Sílvia, 78-81).*

Por outro lado, pós-graduação *stricto sensu* é uma meta distante para os professores da educação básica da região, dos entrevistados apenas Cris e Sílvia têm formação nesse nível, porém ambas lecionam no ensino superior, muito embora Sílvia tenha feito seu mestrado enquanto ainda era professora da educação básica, o que evidencia a tendência dos docentes afastarem-se da escola básica, conforme alcançam níveis acadêmicos mais avançados.

---

<sup>68</sup> “Os Núcleos de Tecnologia Educacional(NTE), compõe a infra-estrutura do IAT, são locais dotados de infra-estrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*”. Compete aos NTE: “planejar e executar as ações de formação continuada na área das TIC para profissionais da educação vinculados ao Programa Estadual de Informática na Educação e Proinfo; desenvolver programas e projetos, visando a inclusão digital dos profissionais da educação; promover demonstrações e experimentações em tecnologias educacionais; apoiar o programa de formação de professores a distância da SEC”. Jequié é um dos 14 municípios baianos a dispor de um NTE (BAHIA, 2008b).

### 6.2.1.3 Formação transversal

Defino como aquela em que o professor consulta uma fonte especializada em busca de conhecimento sistematizado e confiável, como por exemplos: especialistas, livros, PCN, revistas, *sites* etc. Assim, é o próprio docente quem determina suas fontes de informações e de conhecimentos baseado principalmente nas demandas da sala de aula. As ações governamentais e as pesquisas acadêmicas têm influência indireta na medida em que formulam o conteúdo de muitas dessas fontes. Como exemplo, cito a fala de Bela:

*- Eu gostava bastante, principalmente das experiências, daquelas coisinhas básicas que a gente podia fazer em sala de aula, [que eu tirava] dos próprios livros [didáticos]. Então, isso aí me incentivou porque eu achava que era uma aula diferente, e como realmente é (Bela, 82-88).*

Os professores entenderam por formação não apenas as situações formais de aprendizagem, mas citaram ocasiões em que fontes diversas foram de grande importância em sua história formativa, porém essas referências eram, de maneira geral, bastante vagas. Indicaram principalmente a internet para busca de informações necessárias às suas aulas. Os PCN também foram referidos por alguns professores. Muitos disseram buscar informações em revistas, mas a única nomeada foi a “Nova Escola”, por Nani, Bela e Raul. O mesmo aconteceu com os livros, que os entrevistados alegaram utilizar, mas não os nomearam. Nenhum deles fez uma avaliação explícita desta dimensão em seu processo formativo, mas deram a entender que foi positiva. As principais motivações para essa busca foram a necessidade de atualização e a procura de materiais para o trabalho com os alunos:

*- Eu gostava trabalhar sempre com temas atuais, então era procura de revista, sábado e domingo era procurando na internet, procurando livros e mais livros pra poder tá um pouco mais atualizada e tentando trabalhar..., tentando aproximar o conhecimento do aluno com o conhecimento que eu estava trazendo pra eles (Sílvia, 108-112).*

*- Você vê, eu pesquiso lá na internet, você encontra produções incríveis, excelentes para você trabalhar no ensino médio, projetos de animações também, por exemplo, do corpo humano, eu vejo alguns sites incríveis, animações que parecem que são reais*

mesmo. Então, você fala assim: “poxa, se você trabalhar com essas animações em sala de aula, se você colocar no data show, a compreensão é bem mais fácil (Raul, 42-48).

As dificuldades apontadas são as mesmas para os demais tipos de formação, particularmente com relação à falta de tempo:

- *Eu acho que o professor precisa de muita leitura, porque em Ciências, hoje, a gente tem que estar muito atualizada. Essa semana eu estava pensando isso, nunca mais eu peguei um livro, não tive tempo, porque eu trabalho manhã, tarde e noite. E você vê que tem que estar atualizada. Eu vejo cada coisa que os meninos trazem! Você tem que estar ligada, senão você fica pra trás, tem que estar em constante formação, não pode parar (Mari, 665-668).*

- *Porque o professor hoje, to falando eu, a gente não tem tempo nem de ver um jornal, porque a nossa vida é muito corrida, quantas vezes nós não nos informamos com os nossos alunos, eu, né, muitas vezes eu me informo assim “professora, a senhora viu isso que está acontecendo?” Pelo aluno. Eu não assisto televisão, porque eu não tenho tempo, mesmo o jornal, quando a gente pega aqui na escola assim rapidinho, a gente lê aqui o Diário Oficial, então a gente é mal informado (Cori, 311-315).*

Assim, esperamos para ver concretizado aquilo que está definido no Decreto 6.755/2009, qual seja, “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais” (art. 2º, item XII).

### **6.2.2 Formação em contexto de atuação**

Considero formação em contexto de atuação aquela centrada no trabalho docente, realiza-se, portanto, na escola. Os professores valorizam bastante essa dimensão formativa, como disse Cori (213-214), “*eu vim aprender muito quando comecei a trabalhar, muito mesmo, muito mais que quando eu estudei.*”

Existe toda uma linha de pesquisa que toma o trabalho como central na formação de professores, Tardif e colaboradores (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000), por exemplo, têm desenvolvido seus estudos sobre ao

assunto a partir dessa categoria. No Brasil, pesquisas empíricas realizadas em diferentes contextos (CAMPOS; DINIZ, 2001; CHAPANI, 2006; MIZUKAMI, 1996) também têm revelado a importância da prática profissional no processo de aprendizagem do ensino.

Nas normas relativas ao assunto, a formação em contexto de atuação tem sido bastante valorizada, tanto na formação contínua, como também na inicial, como demonstra dos Pareceres CNE/CP 09/2001 e 28/2001, pelos quais, a importância da inserção do futuro professor no ambiente onde irá exercer sua função, em situações diversificadas, permeadas pela observação, pela reflexão e pelo fazer, justificou a fixação, pela Resolução CNE/CP 02/2002, de no mínimo 400 horas para prática<sup>69</sup> como componente curricular e outras 400 horas para o estágio curricular supervisionado, para o curso de licenciatura. No entanto, é mesmo na instância subsequente à graduação que esse tipo de formação se consolida, constituindo-se, inclusive em regulamento do Decreto 6.755/2009 que entende a formação continuada “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (art. 2º, item XI)

Neste trabalho, diferencio a formação em contexto de atuação em dois tipos: sistematizada e difusa, considero também que é no contexto dessa dimensão formativa que cabe discutir as relações entre o sindicato e a formação docente.

### **6.2.2.1 Formação sistematizada em contexto de atuação**

Os professores participam no ambiente de trabalho de atividades que visam colaborar com sua formação, as quais constituem o que denomino de *formação sistematizada em contexto de atuação*, considerada aquela que ocorre na escola em momentos especialmente planejados.

Devido seu caráter sistemático poderiam lhes ser estendidas aquelas possibilidades apontadas para a formação acadêmica, com o diferencial de poder levar mais facilmente às discussões sobre questões prementes do contexto de atuação docente, pelo fato de ocorrer em situação de maior simetria entre os participantes e no próprio local de trabalho dos

---

<sup>69</sup> As normatizações contemporâneas sobre formação docente assentam-se numa concepção alargada de *prática*, a um só tempo, distinta e indissociável da teoria, a qual, no entanto, encontra certa dificuldade de operacionalização curricular, como fica claro nas incongruências verificadas entre os pareceres CNE/CP 09/2001 e 21/2001, que ensejaram o parecer CNE/CP 28/2001, e nas reflexões críticas a respeito dessas normas (CAMPOS, 2006; PONTES, 2004).



professores, o que, se realizado de maneira participativa, possibilitaria “a valorização e a avaliação crítica das pré-compreensões da prática pedagógica concreta dos docentes” (MÜHL, 1999, p.257), criando condições para um processo educativo inovador.

Esse tipo de formação está relacionado em boa medida com as políticas de formação, uma vez que o tempo e o espaço para sua concretização dependem de determinações legais, porém o conteúdo das ações formativas daí decorrentes fica, normalmente, a cargo dos grupos locais, criando possibilidades de recontextualização conscientemente direcionada das políticas educativas.

Penso que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) poderia constituir-se em espaço privilegiado para esse tipo de formação, pois, concordo com Garcia (1999) que o PPP

torna-se possibilidade de uma intervenção intersubjetivamente construída através de ações coordenadas dentro de processos comunicativos que, tendo por condição de sua possibilidade a autonomia da escola em relação ao sistema educacional em seus diversos níveis, configuram relações de solidariedade e cooperação, pautados em acordos normativamente estabelecido no sentido de uma gestão escolar efetivamente democrática (GARCIA, 1999, p. ix).

É bom lembrar que a participação docente na elaboração do PPP não se constitui apenas em um direito assegurado pelos sistemas de ensino, mas, de acordo com os artigos 13 e 14 da LDB, também em uma obrigação profissional. No entanto, os imperativos sistêmicos têm imposto à escola um modelo burocrático de gestão, fundamentado na racionalidade instrumental, no qual a interação social é secundarizada, com isso, a construção do PPP foi citada por poucos entrevistados, nem sempre de maneira positiva:

*- Eu me lembro bem que teve algumas discussões [na universidade], a respeito de fazer o planejamento pedagógico da escola, aquela coisa toda, e aí eu vi que lá na escola onde eu tava ensinando isso não acontecia, não tinha esse projeto político pedagógico, e aí os professores ficam à vontade pra fazer da maneira como eles queriam (Davi, 63-67).*

*- Participamos, todo ano a gente até muda alguma coisa, mas aquela questão assim, quando a gente vê, a gente fala “poxa, mas isso aqui passou e não foi...”, muita coisa tá só no papel, nós tivemos um projeto mesmo que estava desde o ano passado e foi cumprido agora, esse ano (Cori, 465-468).*

Essas poucas manifestações deixam entrever a idéia do PPP como plano a ser cumprido, fundamentado, portanto, em uma racionalidade com respeito a fins. Com isso, sua condição de documento articulador da *práxis* educativa, expressão da intencionalidade ético-política e pedagógica da escola (GARCIA, 1999), fica reprimida pela burocratização do fazer cotidiano, que promove o imediatismo e o individualismo.

A solidão do trabalho docente já foi bastante comentada e as lutas por possibilidades de se quebrar esse isolamento resultou em algumas garantias legais para a articulação do fazer coletivo nas escolas. No caso dos professores baianos essas oportunidades constituem-se basicamente nas semanas pedagógicas de planejamento e nas Atividades Complementares (AC). Em algumas escolas, esses momentos parecem ter um papel importante na articulação do trabalho pedagógico, por exemplo, naquela em que Malu é vice-diretora:

*- A semana pedagógica mesmo, só no início do ano, então a gente sempre faz uma reflexão do ano anterior, discute algumas coisas importantes de teoria, mas não muita coisa e vê o que pode ser melhorado. No horário de AC a gente se reúne por área: Ciências e Matemática, a área de humanas, a área de linguagem e aí o professor utiliza esse tempo para planejar suas aulas, pra discutir os projetos. Nós temos também as nossas reuniões que, apesar da gente ter a semana pedagógica só no início do ano, a gente se reúne sempre. Então, geralmente todo o início de unidade<sup>70</sup> a gente marca uma reunião pra discutir todo o pedagógico da escola, até porque a gente não tem o coordenador, então a gente tem que apelar mais pra esses encontros. Não dá pra fazer mais de uma vez por unidade, até por conta da disponibilidade de tempo do professor, então a gente faz uma vez por unidade (Malu, 229-240).*

Com relação às semanas pedagógicas, as referências feitas pelos entrevistados geralmente ocorreram por indução de alguma questão minha e, de modo geral, referiram-se a aspectos negativos:

*- Porque na semana pedagógica mesmo não se discutia planejamento, conteúdos específicos, temas transversais. Eram muito supérfluas, as coisas que eram tratadas na semana pedagógica, de uma maneira geral, pra todas as disciplinas, tanto Português, Matemática, tudo muito geral. Depois, quando se dividia nos grupos dos professores da*

---

<sup>70</sup> Corresponde a um bimestre. O ano letivo é composto de 4 unidades.

*zona rural e da zona urbana... E aí a gente ficava com aquele mesmo planejamento, então a gente começou a não levar a educação muito a sério (Dina, 67-72).*

*- É uma coisa meio complicada, quando chega lá, não chega e diz: “vamos sentar e fazer o planejamento.” Não! Primeiro vai uma palestrante, fala toda a coisa que fala todo ano, eu sei que toma uns dois, três dias. Tem cinco dias... e leva três dias envolvidos com isso. E não pára de comer, de beber, de lanchar e discursar, muito discurso. Ai, quando chega no último dia: “vamos fazer o planejamento”. Ai cada professora senta em um grupo e vai fazer o planejamento como já faz há vários anos: pã, pã, pã, pã, porque não dá mais tempo, discutir o quê? (Nani, 728-738).*

*- Tinha aquela questão lá da semana pedagógica, que se discutia muito sobre a educação, sobre quais os projetos a serem desenvolvidos, mas que na realidade só ficava mais na teoria, na prática... cada professor por si só (Sílvia, 146-149).*

Mari, por sua vez enfatizou a necessidade de maior investimento na dimensão técnica da formação de professores:

*- Mas não tem aquela reunião como deveria ter, na jornada pedagógica mesmo, eles voltam muito para o professor pessoa, não direcionando para a técnica que vai se aplicar aquele ano. É uma semana para o crescimento pessoal, mas não tem um crescimento profissional, para que você aplique com os alunos (Mari, 257-260).*

De acordo com o Estatuto do Magistério (Lei 8.261/2002), as AC correspondem a 25% da carga horária do professor e destina-se à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, sendo atribuição dos coordenadores pedagógicos, entre outras, “coordenar e acompanhar as essas atividades, viabilizando a atualização pedagógica em serviço” (art. 4º, item V). Alguns entrevistados indicaram a importância desse espaço para a formação docente:

*- O AC é importante, porque é através do AC que a gente já vai elaborando o projeto pedagógico da escola, a gente cria ideias, discute, nós, professores, e tem uma participação bem melhor, sabe? (Alma, 276-278).*

O fato das AC geralmente serem organizadas por área de conhecimento colabora para a socialização de saberes e práticas relativas a essas áreas, Silva e Lopes (2007, s.p.)

já haviam notado que “especialmente nas escolas de nível médio, as disciplinas formam a primeira unidade organizacional da instituição.” Segundo as autoras, dois dos aspectos-chave na maneira como as disciplinas escolares influem no ambiente escolar são: que elas têm “considerável influência na micropolítica relacionada a ‘o quê’ e ‘como’ os professores ensinam” e “influenciam nas decisões e formas de ação dos sujeitos sociais integrantes das respectivas comunidades disciplinares”. A importância dessa instância para socialização foi explicitada por Davi e Alma:

- *Eu conversava mais com a professora de Ciências, principalmente nos AC, a gente discutia muito prá saber: “o que você está passando?” Acho que [estes momentos] servem prá formação principalmente porque ela já tinha mais experiência que eu. Tinha hora que ela chegava e falava: “olha, não vai muito por esse caminho, não, porque aqui eu já tentei e não deu muito certo”, “olha, é interessante, a gente chega com essa vontade de fazer, mas assim, desta forma, não dá certo, continue com a ideia, mas vá por aqui e por aqui” (Davi, 472-483).*

- *Justamente, nós professores, durante os AC, a gente conversava, às vezes os mais experientes davam alguma ajuda e íamos trocando informações (Alma, 168-169).*

No entanto, nem todos consideram esses momentos proveitosos:

- *[Faz] todo mundo junto, aí é bate papo, é... sabe? É coisa particular, quem tiver caderneta pra preencher, quem tiver coisa pra colocar em dia, prova pra corrigir, que eu acho que não deveria ser no AC, porque eu acho que o AC deveria ser unicamente pra ter um conteúdo, as experiências. Hoje o AC, a gente vem por obrigação, eu venho por obrigação (Cori, 455-459).*

Alguns professores indicaram certos empregos das AC que, embora eles não considerassem como momentos formativos, acredito que se fossem tomados para esse objetivo, poderiam oferecer possibilidades interessantes:

- *Nos AC geralmente a gente questiona o que está acontecendo em sala de aula, indisciplina de alunos, a questão das notas, do desempenho dos alunos, basicamente isso, então, não tem essa questão voltada para a formação (Jeri, 299-303).*

- *O AC realmente só pra você estar planejando suas atividades, suas aulas. [Era] por área, então na área de Ciências entra Química, Física, Biologia. Nesse colégio que eu ensinei, o AC era realmente utilizado para o planejamento e também tinha o planejamento do PEI (Sílvia, 301-306).*

As alusões negativas a esses momentos referiram-se ao fato deles tratarem de questões que os docentes não consideravam relevantes (Dina, Cori, Davi) ou sem conexão com sua prática (Sílvia). Com relação aos aspectos positivos, citaram a oportunidade de trocas de experiências (Mazé), de receberem orientações dos coordenadores (Auri, Lena) e de participação na construção do PPP (Alma).

Nesse contexto, a figura do coordenador pedagógico é de grande importância, embora os entrevistados tenham atribuído papéis distintos a esse profissional, algumas vezes ele foi entendido como um articulador, outras, como alguém que deve estar pronto para socorrer, prestar apoio ou mesmo ensinar o professor e, em outras ainda, como um fiscal:

- *Muitos problemas que a gente teve lá [na escola] foi falta de coordenação mesmo, os professores trabalhavam isolados, você não poderia de jeito nenhum falar de Matemática nas aulas de Ciências que era motivo de confusão. Quando você senta com a coordenadora pra você expor, discutir seus pontos e os colegas também, eu acho que facilita (Dina, 280-284).*

- *[O AC] serve [para a formação docente porque] desempenha mais... a gente pergunta o que está desenvolvendo, de que forma, a gente faz nossos planos também, e aí pede a ela [coordenadora], ela analisa. E tudo é passado pra ela, a avaliação, como a gente está desenvolvendo um trabalho (Auri, 177-193).*

- *Tinha coordenador, dessa mesma maneira, não graduado, mas tinha coordenadores por turno, e esse coordenador reunia todos os professores de disciplinas e ali, junto com os professores, ele cumpria horário, exigia horário, ele não tinha muito o que dar, mas ele acabava aprendendo. No caso, era o coordenador de todas as disciplinas, não é que ele tinha alguma bagagem, algumas coisa a mais, era política, os coordenadores eram pessoas que não queriam estar em sala de aula e aí conseguia... Mas mesmo dessa maneira, ajudava muito (Cori, 169-175).*

De qualquer maneira, os docentes consideraram a falta do coordenador pedagógico bastante prejudicial para o desenvolvimento do processo educativo, conforme exemplificado no trecho do depoimento de Malu:

*- E como [faz falta o coordenador pedagógico]! Porque não há acompanhamento nenhum, nenhum, nenhum, nenhum. E a direção não tem condições de dar conta de toda a parte burocrática, disciplinar e ainda acompanhar o trabalho pedagógico. Aqui mesmo, que é uma escola grande, sem coordenador pedagógico, a gente percebe que o pedagógico da escola fica sempre prejudicado. Ai, a gente apela para as articuladoras de área, mas mesmo assim, não é a mesma coisa. Então, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola precisa ser revisto, reformulado, então, a gente que precisa estar abraçando essa causa, sendo que a gente poderia ter um coordenador pedagógico pra estar nos ajudando, nos orientando, mas não tem. Como faz falta! Como faz! Os projetos mesmos acabam ficando... quando tem um professor ou outro que toma a frente ou então a direção tem que abrir mão de fazer algumas coisas pra estar implementando alguns projetos, então, é uma sobrecarga de trabalho muito grande (Malu, 213-224).*

Para os entrevistados as dificuldades de articulação de trabalho coletivo resultam da desunião da classe docente (Cori, Jeri), da falta de incentivo (Dina), do desinteresse dos professores (Davi), falta de local apropriado para reuniões (Malu), dificuldade de conciliação dos horários (Mari), falta de tempo (Mazé), ausência do coordenador pedagógico em algumas escolas (Lena, Malu).

Penso, no entanto, que esses obstáculos estão relacionados a uma fraca solidariedade construída no paradoxo da possibilidade de ação coletiva estar situada no contexto de uma política centrada no individualismo e calibrada por prêmios e sanções. Assim, as AC e outras ações conjuntas inseridas na carga horária de trabalho dos professores têm, conforme indicou Krawczyk (2003, p. 192) “um efeito compensador dos baixos salários e não resolve necessariamente a falta de disponibilidade dos docentes para o trabalho coletivo.”

Para Marcelo Garcia (1999) a realização de atividades coletivas de desenvolvimento profissional centradas nos interesses e necessidades dos próprios professores pode ser muito interessante e trazer maiores possibilidades de mudanças que aquelas nas quais os docentes participam isoladamente. Por isso, considero preocupante

que os momentos de trabalho coletivo nas escolas, tão duramente conquistados pela classe docente, nem sempre sejam reconhecidos como espaços de formação. Julgo que temos aqui um caso exemplar das elaborações de Apple (1989) para quem, as pessoas em seu trabalho não se submetem passivamente às formas de controle, no entanto, nem sempre as resistências impostas pelos trabalhadores modificam as exigências do poder hegemônico.

### 6.2.2.2 Formação difusa em contexto de atuação

Até aqui tratei das referências dos entrevistados a aspectos de sua formação em que a relação teoria e prática poderia ser mais facilmente explicitada. Daqui em diante esta relação fica mais rarefeita, sendo que o apelo à experiência, ao intuitivo e à tradição torna-se mais relevante.

O uso da história de formação como método de constituição dos dados permitiu verificar que os entrevistados entendem por formação um leque muito amplo de atividades (CHAPANI; ORQUIZA DE CARVALHO, 2009a, b,c), não apenas aquelas nas quais estiveram expostos a ensinamento, mas também aquelas em que se autoformaram, evidenciando que eles se concebem como sujeitos não passivos desse processo.

Considero que momentos não planejados para essa finalidade acabaram por se inserirem como parte da formação docente, de maneira que os caracterizo como *formação difusa em contexto de atuação*, que é aquela que ocorre na escola durante as aulas ou no envolvimento com os colegas, sem que haja uma sistematização precisa da mesma. Essa dimensão formativa relaciona-se fracamente com as políticas públicas de formação docente, mas foi muito valorizada pelos entrevistados, por exemplo:

*- A partir do momento que você começa empregar aqueles métodos em sala de aula, você vê que não tem resultado, você procura inovar aquele método. Se você vê que sua aula com cuspe e giz, como era chamado, não dá dando certo, então, você vai procurar dinamizar aquela aula. Foi a partir desse momento que eu pude ver que, apesar de ter sido formada dentro do método tradicional, nós precisamos estar sempre buscando novos caminhos (Mazé, 155-160).*

*- E foi aí que eu comecei a correr atrás, porque eu tinha que estar dois passos a frente, porque eles [os alunos] questionavam muito, então, eu tive que correr atrás, eu*

*adquiri várias fitas de vídeo, material que eu trabalhava, fui atrás de professores pra poder me orientar, pegava atividades de outros, até de professores de escolas particulares do mesmo curso dos meninos, e olhava pra ver se eu estava no caminho certo, pra poder dar conta, porque eu fiquei com medo de não dar conta, de fazer um trabalho mal feito (Mari, 228-233).*

As situações desse tipo, relatadas pelos professores como parte das suas histórias formativas, geralmente estavam ligadas a aspectos do cotidiano da escola e particularmente da sala de aula, decorrendo de suas relações com os demais atores destes ambientes. Em alguns casos foram descritos como momentos de iluminação, a partir dos quais passaram a ver ou compreender coisas ignoradas anteriormente:

*- Eu me lembro que eu tinha dado umas aulas de educação ambiental e eu cheguei para os alunos, todo empolgado, e falei: “olha pessoal, então sexta-feira vocês assistam o Globo Repórter porque vai ter um momento que vai falar bem disso que a gente estava falando durante a semana”. Só que eu não me toquei na hora, depois, é que eu me toquei, eu falei: “meu Deus, boa parte dos alunos aqui mora em zona rural, lá nem energia elétrica tem, então, como é que eles vão assistir?” Foi aí que eu fui me tocar, eu falei: “não, tem que contextualizar, ficar mais esperto pra isso, falar de coisa do convívio, do cotidiano deles”, coisa que eu não sabia, eu não tinha experiência (Davi, 33-44).*

Em outros casos, contam que essas situações formativas lhes permitiram uma melhor compreensão da realidade, constituindo-se como um processo que foi ocorrendo ao longo do tempo, alguns apontaram também uma busca sistemática por essa compreensão:

*- Eu comecei a me incomodar com minha própria prática, eu falei: “eu preciso mudar”. Tinha dia que eu saía de lá como se eu fosse explodir de alegria, e tinha dia você fala “eu não quero mais essa profissão”. Aí eu paro, espera aí “por que aquele dia deu certo e hoje não?” Aí eu tentava sondar, eu perguntava pros alunos, eu ia no corredor, tentava ter uma relação com eles, isso é que trouxe crescimento na minha profissão (Raul, 279-291).*

*- Porque faz com eu você pense, pare e, outra coisa, vê a opinião do outro, acrescenta muito, em tudo que você faz, é bom você parar, porque se você parar, você vê onde foi que você errou, o que você poderia ter feito melhor, daí em diante o que você pode melhorar. Porque... como a gente diz lá na escola, entre aqueles que tem*



*responsabilidade de trabalhar, cada conclusão de conteúdo, quando termina, a gente pensa, o que foi aplicado, porque o aluno dessa forma foi melhor, dessa forma não foi, porque Fulano se interessou, porque Fulano não se interessou. Agora mesmo na festa de São João, quando terminou os festejos a gente estava parando e analisando, porque aqueles alunos mais indisciplinados na sala foram os que mais se dedicaram na organização, porque não deram trabalho nenhum durante a organização, não mostraram preguiça nenhuma, tudo que a gente mandava fazer, eles faziam (Mari, 289-299).*

Percebe-se, nas falas dos docentes, que a relação com seus alunos tem grande importância para a sua formação, permitindo-lhes conhecê-los melhor, bem como, o contexto em que vivem e suas expectativas com relação à escola. Mas esse também pode ser um processo de autoconhecimento, conforme o testemunho de Mazé:

*- A experiência de ensinar Educação para a Sexualidade [foi muito importante para a minha formação porque] essa disciplina derruba todas as barreiras que existe entre aluno e professor. Eu me lembro que logo que eu comecei a ensinar, com 19 anos, eu era aquela pessoa rígida, exigente e muitas vezes os alunos tinham até medo de mim e a disciplina Educação para a Sexualidade permitiu aquele maior contato com os alunos (Mazé, 326-330).*

As relações com os demais professores também foram relatadas pelos entrevistados como parte de suas histórias formativas. Apesar das dificuldades institucionais, os professores indicaram que conversam entre si, buscam auxílio de colegas, em particular dos mais experientes. Geralmente esse contato restringe-se às questões de conteúdo e de didática, houve poucas indicações de organização coletiva na superação das dificuldades levantadas. Quando se tratou de um ou poucos interlocutores, parece haver certo diálogo, muito embora um tanto hierarquizado (o experiente e o inexperiente, aquele que sabe e aquele que tem dúvidas), como nos exemplos destacados:

*- [No início da minha carreira, não me apoiava] praticamente em nada, em mim mesma. Porque a escola, que eu trabalhava na época, nessa época não tinha um coordenador pedagógico, não tinha coordenação, você ficava assim, com conversas só com colegas que já ensinavam há anos aquelas disciplinas (Jeri, 135-138).*

- *Quer ver uma dificuldade que eu tive muito, quando fui ensinar 8ª série, aquela parte de Química, falei “meu Deus, eu não sei isso, nenhum desses cursos que eu fiz, estudei esse assunto, e agora, como é que eu vou dar?” Porque é um assunto que requer que você tenha entendimento, não é? “O que eu vou fazer?” Falei: “vou trazer praqui”, questionava a colega que sabia mais do que eu, tentava aprender pra no outro dia dar aula (Nani, 423-435).*

Também foram relatadas conversas mais simétricas, com contraposição de argumentos. Porém, como os interlocutores não estavam voltados para o Entendimento, as possibilidades de ação comunicativa acabaram se diluindo e tais situações pouco colaboraram para a formação docente e para a recuperação dos espaços perdidos pela escola para o sistema.

- *Um [professor] até me criticou, porque eu, quando eu estava ensinando na oitava série, Química e Física, eu falei pra ele que não ia dar tempo da gente ver uma parte de Física, mas eu enfatizei que eles [os alunos] não iam ver aquela parte, mas que eles veriam no primeiro ano, mas que a parte de Química ficou muito bem trabalhada. Só que aí o professor chegou pra mim e falou: “da próxima vez você se organiza, toma cuidado pra dar tempo de ver tudo, eles vão precisar disso, vão ter que ver tudo”. Aí eu falei: “mas eu conversei com os alunos, eu expliquei pra eles, eu falei que eu poderia passar tudo, mas eles não iam entender quase nada, porque eu estava sentindo que eles estavam um pouco deficiente em Química”. Fechar um assunto, passar para outro, sabendo que eles não estão aprendendo! Aí ele falou “mas é assim mesmo, a gente tem que cumprir o conteúdo”. Eu sei que é importante que os alunos tenham esse conteúdo, só que naquele momento foi o que eu achei necessário, analisando o momento, sabendo que os alunos veriam conteúdo muito parecido eu falei: “não, eu tenho que fazer esta escolha” (Davi, 103-128).*

Em alguns casos, relataram a instauração de um sentimento negativo em decorrência de uma vivência maior dos problemas escolares, sem que conseguissem vislumbrar soluções para os mesmos:

- *Então foi assim, terminei o magistério, comecei a lecionar e nos primeiros anos de atuação comecei a me decepcionar com o sistema público, a falta de incentivo, a falta da material, as pessoas que dirigiam as escolas eram indicadas, como até hoje são, mas*

*não tinham preparo pra trabalhar naquele setor, geralmente iam de encontro às minhas ideias, não davam apoio. E com isso o tempo foi passando e essa situação vai piorando. Aí entra a sociedade de uma forma geral, que eu acho que interfere, o próprio meio que o aluno vive, o que eu estou vivendo, o que eu tento passar, o que eu não sou compreendida, o que eu desejei, o que eu desejo, passa despercebido, é como se eu estivesse pregando no deserto. Até na atualidade, eu to, a cada dia que passa, me decepcionando mais. Os alunos não dão importância ao estudo, à leitura principalmente, às possibilidades futuras através do estudo (Bela, 3-12).*

### **6.2.2.3 O sindicato e a formação docente**

As relações entre formação de professores e movimento sindical são debatidas por Nascimento (2003), que descreve várias ações desenvolvidas pelo Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA), e por Borges (1997), para quem a preocupação do movimento dos professores estaduais com a qualificação do magistério revela-se em sua insistência na preparação do educador, para a qual reivindicam o oferecimento de cursos e de gratificação salarial por nível de qualificação profissional.

Já entre os entrevistados, essa relação foi induzida por questões elaboradas por mim, nenhum deles abordou o assunto espontaneamente, com exceção da menção feita por Nani (470-478) à progressão na carreira e à implantação do curso de graduação para professores em serviço. As demais alusões referem-se à luta sindical pela melhoria dos salários, como por exemplo, na fala de Sílvia (525-526) “*o sindicato funciona mais quando tem algo que não vai bem no bolso do professor.*”

Diversos pesquisadores têm demonstrado e tematizado a centralidade dessas questões nas pautas sindicais seja na Bahia (BORGES, 1997), no Brasil (CUNHA, 2001) ou no âmbito internacional (APPLE, 1989; GENTILI et al, 2004) indicando que apesar de sua grande capacidade de organização, o fato das disputas entre os sindicatos docentes e o Estado se relacionarem quase exclusivamente com as condições de salário e trabalho dos professores, restringe as questões educativas a importantes e justas, porém, reduzidas abordagens, de maneira que essas agremiações têm tido papel pouco decisivo nas políticas educacionais, embora, como já destacado, de grande relevância para formulação de demandas para a formação docente, conforme expuseram alguns entrevistados:

- *Discute. Inclusive na parte de formação discute... como é mesmo o nome?... Plano de carreira, que o município está mais avançado, que está aí pra ser... pra ser...votado* (Alma, 228-231).

- *Nos últimos anos tá tendo essa preocupação com a questão da formação, o sindicato tá sempre oferecendo oportunidades para que o professor melhore sua qualificação* (Jeri, 366-368).

Os professores baianos estão aglutinados em duas entidades sindicais: a APLB-Sindicato<sup>71</sup> e o SINPRO. A APLB é a associação que congrega os professores da rede oficial de ensino da Bahia, foi criada em 1952 e hoje conta com 70 mil associados em todo o estado (APLB-SINDICATO, 2008), tem se destacado na luta por melhores condições de trabalho para os docentes, mas participou também embates políticos mais amplos como o movimento de redemocratização do país. As lutas empreendidas pela categoria ganharam visibilidade com a deflagração de greves e ampliaram-se a partir de 1989 com a inserção de outros atores do processo educativo, porém, nos últimos anos, apesar do significativo aumento numérico de sindicalizados, não tem havido um incremento no poder de reivindicação da categoria (BORGES, 1997; SANTOS, 1993; SCHWINGEL; AQUINO; MEIRA, 2004).

Segundo sua atual diretoria, a APLB sempre buscou atuar em espaços responsáveis pela formação dos professores, o que se deu de forma mais ou menos ativa conforme o governo da época e, atualmente, integra a comissão que debate a reformulação do plano de cargos e carreira do magistério, instância na qual luta pela valorização profissional a partir da formação docente<sup>72</sup>. Nesse sentido, a atuação da APLB coaduna-se com o que se observa no movimento sindical em geral que, frente aos novos arranjos produtivos, tem buscado outras formas atuação, por exemplo, em espaços de definição de políticas públicas, preterindo outras modalidades de ação política em favor da “intervenção em instâncias da burocracia pública e estatal” (ALVES, 2002, p. 90).

---

<sup>71</sup> Embora hoje seja oficialmente denominada Sindicato dos Trabalhadores da Educação, a entidade mantém a sigla APLB (Associação dos Professores Licenciados do Brasil - secção Bahia) da época de sua criação. Em sua própria designação está contida a querela que assinalava o *status* profissional dos professores, uma vez que se fazia a explicitação do *licenciamento* para marcar a formação específica pelas faculdades de filosofia, em contraposição aos *catedráticos*, que trabalhavam em educação, mas que tinham outro tipo de formação (SANTOS, 1993; SCHWINGEL; AQUINO; MEIRA, 2004).

<sup>72</sup> Informação oferecida pela diretoria da APLB-Sindicato por e-mail em 19/03/2008.

O SINPRO-BA, fundado em 1963, já com estrutura sindical, na época não agregava os professores das escolas públicas em virtude do dispositivo legal que impedia a sindicalização de funcionários públicos, com isso estabeleceu-se a tradição de dualidade entre os dois sindicatos, em virtude dos regimes de emprego diferenciados de seus associados (SINPRO-BA, 2009).

Nem todos os professores entrevistados eram sindicalizados, as razões alegadas relacionam-se às picuinhas internas e à descrença na possibilidade de ação em prol da classe docente, conforme destacaram Malu e Raul, por exemplo:

*- Os professores criticam muito a postura da APLB, desde que a gente entra a gente ouve pessoas criticando o sindicato, então, eu não pensei... Apesar de estar sempre acompanhando as ações da APLB, mas sindicalizar mesmo, eu não...(Malu, 471-474)*

*- Porque eu vejo muito envolvimento com política, vejo muito a briga política, mas eu não vejo uma briga real, ao menos aqui, em favor do professor. Eu acho que o sindicato, esses grupos, deveria reunir mais os professores pra saber das condições de cada um, das propostas de cada um, não só de brigar por salário, por isso e por aquilo, porque é importante, não que isso não seja importante, mas o que a gente pode fazer para desenvolver a educação em nossa comunidade (Raul, 527-538).*

Muito embora as lutas dos sindicatos nem sempre sejam vitoriosas na extensão que muitos gostariam, algumas de suas reivindicações acabaram sendo incorporadas nas legislações pertinentes, como a possibilidade de formação em serviço dada pela inclusão na carga horária de trabalho de horas reservadas para planejamento de aulas, reuniões pedagógicas e outras atividades (BORGES, 1997), constituindo-se, pois, em importante sujeito na construção de políticas de formação docente.

### **6.2.3 Formação vivencial**

A particularidade da formação docente como educação de adultos implica reconhecer que os professores têm uma história de vida que não pode ser desconsiderada no processo formativo formalizado (MARCELO GARCIA, 1999).

Os professores referiram-se a diversas situações, tanto relacionadas ao ambiente escolar como ao extra-escolar, que, embora não se relacionassem com a formação específica e formal para a docência das disciplinas de ciências naturais, foram valorizadas como importantes experiências formativas pelos entrevistados.

A formação vivencial escolar refere-se ao impacto que a experiência escolar anterior ao magistério teve sobre a história de formação do professor. Já está bastante demonstrada na literatura a importância desse tipo de aprendizagem na constituição do professor (NÓVOA, 2000a; TARDIF, 2000), inclusive com relação especificamente aos professores de Ciências (CARVALHO, 2001; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, OLIVEIRA, 2004). Cori, Davi, Raul e Mari fizeram menções a esse aspecto, as quais estiveram fortemente relacionadas aos exemplos, positivos ou negativos, de seus professores. Mari, acredita que um desses exemplos foi determinante para a escolha da profissão:

*- Sempre tive vontade [de ser professora], eu acho que é porque tinha uma professora no primário que eu admirava muito, ela na verdade não era minha professora, era irmã de uma professora minha, ela morava em Salvador, e quando ela vinha de férias pra roça, ela passava pra gente toda aquela experiência que ela tinha lá. Eu tenho até hoje os cadernos que ela trazia, que entregava a gente, as borrachas que ela trazia, o cuidado que ela tinha, então, eu achava aquilo bonito (Mari, 86-95).*

A força que tem a vivência anterior não pode ser desprezada na formação específica para o magistério. Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 78) trazem evidências e fazem reflexões que “reforçam a necessidade de problematizar o conteúdo das memórias dos alunos e, particularmente de suas idéias a respeito do ensino de Ciências e Biologia, para melhor entender a influência que têm em seu aprendizado profissional”, argumentando que, ainda na formação inicial, é necessário “compreender melhor a natureza e as fontes das experiências pré-profissionais, integrando essa atividade ao conjunto de possibilidades do curso de licenciatura”. Vemos, por exemplo, no trecho destacado da fala de Davi, a influência da formação secundária no interesse pela disciplina Biologia e também na formulação de uma determinada imagem da profissão docente:

*- Quando eu fiz o ensino médio, eu não pensava em ser professor, tanto que eu estava matriculado na escola para fazer magistério, mas como eu não pensava em ser*

*professor..., até porque eu era meio bagunceiro nesta época e eu pensava que não ia aguentar que os alunos fizessem aquilo que eu fazia. Aí eu saí da escola e fui fazer um curso técnico, eu cheguei até a ver Biologia, tinha Biologia no segundo ano, aí foi que eu comecei a me interessar pela disciplina, mas eu era um aluno até mais ou menos, mas nunca achava que eu ia ser biólogo. Aí fazendo cursinho, lá estudando, é que eu fui descobrir as afinidades que eu tinha pela Biologia, “vou fazer este negócio, porque é o que eu quero fazer”. Aí, entrei (Davi 264-277).*

O exemplo de professores marcantes também foram citados pelos entrevistados como parte do seu processo formativo, não apenas na vivência anterior à formação inicial, mas também durante a licenciatura e mesmo na formação continuada, o que mostra a importância de manter este aspecto sob crítica durante todo o processo formativo:

*- Uma coisa muito importante para a minha formação foram certas aulas que a gente assistiu aqui na universidade, de professores que, no momento em que você via aquela pessoa ensinando, a pessoa ensinava com tanto amor, com tanto esmero pelo que tava fazendo, com tanta preocupação de passar o conteúdo de uma forma tranquila, não estavam ali empurrando prá você saber aquilo ali, eu falei: “puxa, isso é possível! É possível você dar aula assim, é possível você ser um professor desta forma”. Porque você tem o conhecimento, e é o que é importante para o professor, ele tem que ter o conhecimento porque é o que prende o aluno, quando o aluno sente que o professor sabe do que está falando, que aquilo é importante prá ele aprender, não é só importante prá ele passar naquelas provas, mas é importante porque vai utilizar na sua vida aquilo ali. Quando eu vi estas aulas aqui, eu falei: “realmente isso é ensinar, isso é ser professor, é assim que eu pretendo ser” (Davi, 580-593).*

*- E esse curso [de especialização] veio a acrescentar, primeiro porque encontrei já professores com outra mentalidade. Inclusive [teve] uma pessoa que me incentivou bastante nesse curso e que tem uma cabeça superaberta e que realmente é aquela pessoa... eu virava pra ele e dizia: “você realmente um verdadeiro mestre”. Não é como alguns que nós encontramos e que só tem o nome de professor, mas não é um educador (...). E nesse curso, não vou dizer na sua maioria, realmente foi na sua minoria, havia pessoas que tinham realmente... gosto pela educação, apesar de ser professores da área de Biologia, mas tinham gosto pela educação (Mazé, 235-246).*

Outros aspectos relativos ao entorno do processo formativo formal também foram citados, Lena, por exemplo, fez alusão à sua vivência nos movimentos estudantis como situação de formação, foi uma das únicas referências à organização dos licenciandos em processos de reflexão e discussão a respeito da formação docente:

- *Nos movimentos estudantis a gente sempre fala [sobre a formação dos professores], e eu gostava demais, eu gosto até hoje, eu sempre participei, apesar de, como eu te falei, nem sempre ter a oportunidade de ficar mais tempo [na universidade, para participar] (Lena, 151-153).*

Não apenas ambiente escolar, mas também outras experiências de vida foram citadas por alguns entrevistados ao contarem a história de sua formação, como, no caso de Nani, por exemplo:

- *Quando eu assisti aquele filme [Central do Brasil], eu chorei quando vi aquilo, porque eu me lembrei de quando eu tava na roça e eu ficava fazendo carta e eu cresci muito fazendo carta, eu redigia a carta e criava história e respondia as cartas (Nani, 145-152).*

- *Eu preciso contribuir com a formação pessoal deles [dos alunos], com a formação humana, na verdade, porque às vezes, em sala de aula, a gente passa um conhecimento técnico e a gente, como ser humano, a gente percebe algumas coisas que são necessárias pra formação humana do aluno, pela experiência que eu estou tendo, eu já consigo passar algumas coisas pra eles, por exemplo, relacionado às drogas, à prostituição, ao interesse de você querer crescer, querer ganhar a sua independência, você valorizar a natureza, valorizar a sociedade, os amigos e valorizar a educação, valorizar o desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento humano, sei lá... as relações interpessoais. Isso eu faço de uma maneira natural, se você falar assim: “Raul, você teve um curso pra isso?” “Não, é o que eu vim aprender na minha vida” (Raul, 174-184).*

Estas situações não formalizadas que, não obstante, foram valorizadas pelos professores em seus processos formativos, estão próximas ao mundo da vida, como mostram os apelos à ética, especialmente com relação aos alunos, e à formação da identidade, mas, infelizmente, vemos aqui também o cerceamento sistêmico na dificuldade de se promover uma comunicação mais igualitária. Em todo o caso, certamente a formação



de professores seria bastante mais rica se estes aspectos fossem incorporados ao processo, juntamente com outros relativos à vivência e também ao trabalho e ao conhecimento técnico-teórico.

### 6.3 Ponderações sobre a formação docente

Além de narrarem suas experiências formativas, os professores também fizeram reflexões, espontaneamente ou por indução de alguma questão minha, a respeito de como deveria ser a formação de professores de ciências. Davi e Nani, por exemplo, acreditam que o papel de melhorar a formação docente cabe à Universidade, para eles esta instituição precisa ser mais atenta às necessidades dos professores de escola básica.

*- O professor quando entra na sala de aula, vira pai, vira mãe, vira tudo, ele se entrega ali total, porque tem dia que você tá com disposição prá aquilo, mas tem dia que você não tá, e você tem que trabalhar mal, de qualquer forma. Juntar isso com falta de conhecimento vira um risco. Eu acho que hoje tem muito professor com falta de conhecimento e digo isso pra mim também, porque dizer que eu tenho muito conhecimento, eu não tenho, e tem muito professor na sala de aula com dúvida de conhecimento e que essas dúvidas de conhecimento fossem tiradas num curso que fosse pela UESB. Que vocês tivessem uma ficha que dissesse “qual o curso que vocês querem? De Português ou de Matemática? A começar de que assunto?” E junto com isso também as respostas das coordenadoras, porque elas vão estar vendo o que está acontecendo lá, as falhas, então elas também vão saber o que precisa (706-724). Acho que tem que vir da UESB, porque a secretaria tem mandado muito curso através de diretores, os diretores têm tentado de alguma forma, mas tem sempre a questão política, ele sempre vai fazer como a secretaria manda, não como está precisando, como há necessidade. Eu acho que a UESB se envolvendo, vai ter esta busca maior (Nani,791-795).*

*- Que houvesse essa ponte mesmo entre a universidade e outras esferas: ensino fundamental, médio, que sempre tivesse um contato. Porque a gente mesmo, tem um curso pra formar professores? Tem, agora, só porque o professor está formado, ele não tem mais o que aprender? Sempre tem, a gente vê isso, ainda mais quem ensina em uma área como a nossa, Biologia, Ciências, a coisa está sempre modificando, não é porque a pessoa está na área da educação, pensa que as metodologias são sempre as mesmas, “ah, não,*

*tal, aprendi, tem que ser assim, tem que seguir a teoria de Fulano de Tal e que aí eu vou me dar bem”, não, não é sempre assim, porque a gente se depara com várias situações, eu pude perceber isso, quando eu ensinei e também quando eu estava no estágio. Então, num curso de formação, eu acho que deveria ter isso, os professores iriam e contariam um pouco de suas experiências “olha, o que você tá passando?”, “olha, eu estou ensinado de tal forma”. Então, seria interessante, num curso de formação, os professore trouxessem e os professores da universidade [dissem] “olha só, então vamos ver, vamos juntar todos os professores que estão aqui e os professores que estão ministrando o curso, vamos ver como a gente faria, isso e se fosse com a gente, como seria isso, como a gente vai lidar com uma situação desta.” Então tinha que ser uma coisa assim, como é que eu poderia dizer, uma coisa... relacionada. Não é só eles virem até aqui pra aprender alguma coisa e depois voltar para aplicar lá, tinha que ter um intercâmbio, eles trazerem também alguma coisa, e os professores daqui irem analisar aquilo “puxa, uma situação diferente, nunca tinha passado por isso, e agora o que fazer?” (Davi, 509-542).*

Todos manifestaram positivamente à formação contínua do professor, como vemos, por exemplo, no trecho destacado da entrevista de Dina:

*- A gente sempre tá precisando de alguma coisa, eu acredito que cursos, que palestras, que intervenções dentro da escola auxiliam e muito o professor. Porque foi justamente o que eu senti, eu senti que tudo que eu tinha para dar em sala de aula tinha um ponto final, acabava ali, e eu precisava de mais coisas novas, eu precisava de conteúdos novos, eu não tava encontrando, até troca de informações com colegas, já não tava encontrando. Lia revista, procurava na internet, mas eu precisava de contato de pessoas que conheciam um pouco mais, que sabiam mais de Ciências, de Biologia (Dina, 369-376).*

Deixam claro também que isso depende de vários fatores, começando pelo interesse do próprio professor, mas indo mais além, para as condições de trabalho e formação:

*- Porque eu percebo isso também, que as pessoas, os professores de um modo geral, com essa questão toda de falta de perspectiva, de melhora da educação, acho que isso vai cada um assim... “ah, não quero mais me envolver,vou lá dar minha aula e acabou”, muitas pessoas trabalham excessivamente em outras escolas, não que seja*

*motivo, mas essa falta de perspectiva na educação, as pessoas não estão preocupadas em tentar unir pra tentar melhorar a própria escola, eu vejo desse jeito (Jeri, 355-360).*

Uma deficiência apontada por diversos entrevistados em sua formação, que eles julgam deveria ser superada a fim de que o professor de Ciências fosse mais bem formado, relaciona-se à vivência de práticas de laboratório que pudessem ser transpostas para a escola:

*- [Na minha formação] achei que faltou um pouco de prática que a gente pudesse usar em sala de aula, achei que faltaram coisas mais simples pra gente usar na realidade mesmo da escola (Lena, 163-167).*

As manifestações recorrentes à “parte prática”, explicitada por quase metade dos entrevistados e apontada como uma deficiência ou, eventualmente, como aspecto positivo da formação, deixa entrever uma especificidade dada ao ensino de Ciências (experimentação), ao licenciando em Ciências Biológicas (a *prática* referindo-se à de laboratório) e ao professor (técnico que deve ser treinado para aplicação de roteiros pré-estabelecidos), como se nota nos seguintes exemplos:

*- Porque teve uma parte da prática que a gente saiu pronto, porque a gente até conhecia a parte das plantas tudo, mas a gente viu, então aquela prática foi muito rica, foi assim, mais completa, mas, nas outras, faltou um pouco (Cori, 555-563).*

*- [Os professores do curso] mostravam, você ia trabalhar o ar, aí davam uma lista de experimento pra você fazer com os alunos. Eu aprendi a trabalhar esses experimentos assim, na prática mesmo. Eles faziam tudo antes, a gente via direitinho como funcionava, como não funcionava, tinha um relatório, tinha tudo. Foi muito importante pra mim, eu não senti muita dificuldade lá diante por isso (Mari, 147-155).*

A importância da experimentação para o ensino de Ciências e de Biologia encontra respaldo tanto numa determinada concepção de ciência, de cunho marcadamente empirista, conforme discutido no capítulo III, como na configuração das disciplinas escolares relativas às ciências naturais, que buscaram reconhecimento científico e social na prática experimental.

No Brasil, a centralidade dessas atividades na renovação do ensino de Ciências e na formação docente vem desde a década de 1930, “quando foram identificadas como parte de um processo mais amplo de modernização do país e como uma forma de ensino ativo, nos moldes do escolanovismo, que se contrapunha a metodologias tidas como ‘tradicionais’ e ‘atrasadas’” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 98). Estiveram presentes nos projetos instrucionais da década de 1960, estendendo-se nas ações do IBECC, do FUNBEC e dos Centros de Ciências, sendo incorporadas aos projetos desenvolvidos pelas IES com apoio financeiro de instituições diversas, especialmente do SPEC/PADCT/CAPES.

Por outro lado, sabemos das dificuldades de se promover atividades experimentais na escola, conforme vemos no depoimento de Raul:

*- Na monografia, minha proposta foi investigar se o pessoal das escolas aqui da cidade trabalhava com aulas práticas, saber se as escolas tinham laboratório, se tinham, eles trabalhavam ou não? Se trabalhavam, o que levou eles a trabalharem com isso, como eles conseguiam desenvolver essas práticas? Só que eu tive azar porque eu queria pegar essa experiência pra mim e não tive, porque ninguém fazia, e aí minha monografia foi só isso, ou não tinha laboratório ou tinha e o professor não sabia trabalhar (Raul, 472-279).*

A ênfase no ensino experimental presente nos projetos de renovação do ensino e na formação de professores, em contraste com as poucas condições objetivas de sua efetivação nas escolas, faz com que permaneça no imaginário pedagógico a crença que estaria aí a solução de boa parte dos problemas relacionados ao ensino de Ciências, situação essa que necessita se constituir em objeto de reflexão crítica na formação inicial e continuada de professores.

Todavia, essas manifestações são também ilustrativas da opinião dos professores de que os currículos dos cursos de formação fossem mais orientados para as necessidades da sala de aula, em contraponto às reflexões em nível mais teórico, especialmente na licenciatura, como por exemplo:

*- Sempre tem algum que fala: “ah, isso tudo é teoria, isso tudo é dos gogos, os pedagogos da vida que dizem isso, quero ver é na prática”, então fica realmente difícil a discussão. Por isso que eu falo, na hora em que você for pra prática, é diferente (Mazé, 186-189).*

No entanto, é bom considerarmos que a descrença manifestada por alguns na validade das teorias educacionais para guiar suas ações também é derivada da crise da modernidade, que, como observa Mühl (1999), propiciam o surgimento e a circulação, nas instituições de formação docente, de infinitas propostas educativas dos mais diferentes matizes, algumas concorrentes, outras complementares entre si, muitas configuradas como meros *slogans*, de tal maneira que o confronto dessas concepções leva ao acirramento das divergências entre professores e demais atores educativos e também a um sentimento de incompetência e de impotência do professor, que

jogado nesse emaranhado de teorias ou pseudoteorias, acaba, geralmente, desestimulado para buscar uma saída racionalmente fundamentada, aceitando acriticamente a proposta que lhe parece de mais fácil aplicação ou reiterando a prática que tradicionalmente já vinha desempenhando (MÜHL, 1999, p. 24).

## Capítulo VII

### **Os professores de Ciências na construção de políticas de formação docente.**

Depois de definir um quadro histórico para as políticas de formação docente e de relacioná-lo com as vivências dos professores de Ciências de Jequié, proponho-me agora analisar mais detidamente o papel que esses professores vêm desempenhando no processo de construção de tais políticas.

Utilizo-me, então, dos conceitos de sistema e de mundo da vida por considerar que eles possibilitam identificar as condicionantes estruturais que determinam as políticas públicas sem ofuscar os movimentos que os professores realizam nesse contexto. Enquanto isso, o conceito de esfera pública permite pensar em possibilidades de alargamento do raio de ação dos sujeitos individuais e coletivos nessa realidade concreta.

#### *7.1 O Estado, o mercado e a solidariedade*

Uma vez que o Estado se alia cada vez mais fortemente ao capital, considerar a intervenção estatal é, no mais das vezes, conceber, na mesma medida, a interpenetração do mercado no mundo vivido. Os ideais do neoliberalismo apontam a educação como um dos pilares do desenvolvimento econômico, vinculando-a estritamente aos interesses do mercado e, condizentemente com isso, o Estado brasileiro vem desencadeando reformas educativas em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, o professor tem sido considerado executor das políticas educativas, as quais incluem sua formação profissional. Assim, o Estado, no âmbito operacional, define prioridades, financia e cria espaços de formação e, no âmbito curricular, desenha o currículo das licenciaturas, define os conteúdos e métodos das ações de formação

continuada sob sua responsabilidade e controla o processo formativo por prêmios e sanções, avaliações e certificação.

O governo brasileiro busca meios diversos para que suas políticas sejam implantadas de maneira semelhante aos propósitos de sua formulação, contando, inclusive, com os recursos financeiros e a força chanceladora de agências transnacionais, as quais acabam por exercer grande influência nas políticas nacionais. Uma das consequências deste fato é que, por exemplo, a competição subjacente às práticas de ranqueamento, que se configuram na comparação entre países, contaminam as políticas locais pelo estabelecimento de ações similares entre instituições, chegando mesmo ao interior da própria escola pelos processos de avaliação, certificação e premiação individual. A fala de Malu, transcrita abaixo, nos dá um exemplo da ação desagregadora desse processo, velada na presunção que o estado da Bahia *oferece* a certificação e que, por conta deste procedimento, o seu colega lhe *cedeu* as aulas de Biologia.

*- Porque o estado está oferecendo a certificação, você faz uma prova, uma prova monstruosa, cem questões, e se você passar nessa prova, você recebe 20% de aumento, mas você só recebe se estiver ensinando a disciplina de Biologia<sup>73</sup>. Então, teve uma pressão, como tinha um professor que tinha mais tempo que eu, mas ele não tinha sido aprovado, então ele acabou cedendo a vaga pra mim (Malu, 348-353).*

Embora as determinações estabelecidas em nível transacional sejam similares para diferentes países, temos que considerar sua transposição para os diversos contextos brasileiros. No caso da Bahia, a proeminência da formação em serviço não se insere numa perspectiva de educação permanente, mas prioritariamente objetiva a formação “inicial” dos professores já empregados e, em última análise, sua urgente habilitação. Da mesma maneira, o uso da EaD para formação de professores encaixa-se no mesmo quadro de dificuldades que já se apresentava para a formação presencial, sendo que os docentes não dispõem de mínimas condições para se dedicarem ao seu processo formativo, o que, muitas vezes, os levam ao abandono do curso ou à sua conclusão em condições francamente precárias, com conseqüente desqualificação frente a si mesmo e aos graduados em instituições tradicionais. Em outra ocasião, já havíamos percebido entre professores de Ciências dessa região:

---

<sup>73</sup> Mais precisamente, se estiver lecionando a disciplina para a qual é licenciado.

certa hierarquia na valorização da formação acadêmica: no topo os licenciados oriundos dos cursos regulares, depois os que faziam cursos em serviço, seguidos por aqueles que se formaram a distância e, por último, aqueles que possuíam o nível médio. Esta hierarquização era levada em conta, tanto na constituição de uma imagem pessoal, como em questões funcionais, como o processo de atribuição de classes (CHAPANI; RAZEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 115).

A despeito da enorme influência das agências transnacionais na formulação de políticas públicas, ainda é o Estado nacional o responsável por justificar, produzir, legitimar, implantar e avaliar as políticas educativas e de formação docente. A mera observação da quantidade de normas, relativas ao assunto, produzida nos últimos anos, já nos dá uma ideia da capacidade do Estado em se esgueirar por todos os cantos do processo formativo, buscando definir previamente as escolhas dos docentes quanto à sua formação e carreira. As análises realizadas por diversos estudiosos (DIAS; LOPES, 2003; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; FREITAS, 2002, 2003, 2007, SILVA, 2006) não nos deixam dúvidas sobre o propósito de tal intervenção, qual seja, o de atrelar essa formação à esfera da produção.

No caso específico dos docentes entrevistados, vimos que, num primeiro momento, o Estado brasileiro teve dificuldades em cumprir seu papel na universalização do ensino e na oferta de possibilidades para que os cidadãos possam desenvolver-se plenamente conforme seus interesses e potencialidades. Assim, soubemos da luta de diversos professores para obtenção da educação formal, da mesma maneira que vários outros nos colocaram a par de suas angústias por se reconhecerem pouco preparados para a função que desempenhavam e, outros ainda, por exercerem a profissão por longo tempo, senão, por toda a vida, frustrados por desejarem ter seguido outras carreiras, mas terem sido impossibilitados pela insuficiente oferta de ensino superior.

A incapacidade do Estado de oferecimento universal de escolarização em todos os níveis com qualidade equitativa é escamoteada pelo apelo à meritocracia, revelada na aceitação da premissa que são os menos capazes aqueles que se dirigem ao magistério. Uma formação fragmentada e aligeirada somente reforça essa distorção, trazendo sérios dados à classe docente e reforçando a necessidade de tutelamento permanente, criando-se assim um círculo vicioso.

Deste modo, o Estado que já desempenha forte papel regulador com relação à formação docente, intensifica ainda mais este papel quando assume a função de



empregador, pois, neste caso, é ele quem vai indicar a necessidade, o conteúdo, a forma, a ocasião, a circunstância, as finalidades, os condutores e as recompensas de engajar-se num processo “formativo”. Os docentes, pelo acesso precário a outras possibilidades de formação, aproveitam-se dessas “oportunidades” tanto para sua realização pessoal quanto para aperfeiçoamento profissional e melhoria de seus rendimentos, exaltando-as, embora também reconheçam algumas limitações.

Como empregador, o Estado, principalmente na figura do governo estadual, já há algumas décadas, vem oferecendo capacitação em serviço, especialmente a fim de implementar suas políticas educativas, a exemplo da inserção da pedagogia construtivista, do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar e do PEI, citados pelos entrevistados, como Nani, por exemplo:

*- Porque o estado, a gente não pode negar, sempre ofereceu cursos, sempre que mudou uma política, por exemplo, quando começou a aplicar o construtivismo, aí só tinha curso sobre construtivismo (388-390). Teve o curso para o fluxo também. Estes cursos nunca deixaram de ser dados, mas aquele curso de uma semana e você ficava muito querendo saber mais e não tinha como você saber mais. Porque esses cursos ajudam, ajudam muito, mantém o professor informado, mas fica faltando muita coisa (Nani, 518-519).*

No entanto, os professores também criticaram o clima de improvisação que cerca determinados pontos da política educativa, como a EJA, por exemplo, ou o fato de serem obrigados a completar sua carga horária com disciplinas para as quais não possuem formação, ficando a seus encargos a resolução dos problemas que surgem dessas situações precárias.

Assim, embora não acredite que possamos desistir da ação estatal na efetivação de políticas educativas e de formação docente, que contrabalanceie a ação concentradora e excludente do mercado, não posso deixar de denunciar a cumplicidade do Estado com os princípios mercantilistas, sua ação reguladora incisiva, que reduz o espaço para a tomada de decisão autônoma dos indivíduos e grupos locais, e sua incoerência ao pregar e exigir “compromisso de todos com a educação” enquanto deixa ao acaso importantes aspectos da questão educativa.

Ou seja, apesar das críticas, não pretendo defender a supressão da ação administrativa do Estado frente à formação de professores, pois, não temos condições, nos dias que seguem, de debater cada passo da implementação das políticas públicas, é inclusive desejado que uma parte desta tarefa seja delegada aos especialistas. Não podemos nos esquecer, no entanto, que as questões técnicas devem estar subordinadas à dimensão política, e nesta não podemos nos abster. Não se trata, então, de eliminar o papel administrativo do Estado, mas conter sua atuação a uma dimensão reduzida, denunciando o caráter ideológico da sua suposta de neutralidade e universalidade e ampliando os espaços da ação política.

Durante a maior parte do período considerado neste estudo, as políticas educativas tiveram principalmente uma ênfase expansionista, da mesma maneira que as ações relativas à formação docente visaram, sobretudo, prover as escolas de professores que apresentassem qualificação mínima. Creio que seja justamente na superação desses problemas básicos que, não obstante, sobrevivem desde sempre no Brasil, que teremos condições de avançar concretamente no campo da formação de professores. Mas, seria necessário que esse processo ocorresse concomitantemente à inserção na agenda política de questões relativas aos objetivos, aos pressupostos e à qualidade dessa formação, temas estes que a academia e os movimentos dos educadores sempre tiveram em pauta durante todo esse período.

A dimensão operacional das políticas de formação docente, por seu caráter mais técnico, é o que melhor cabe às atribuições administrativas do Estado. Nesse sentido, o governo brasileiro tem garantido a centralidade do tema nas discussões políticas e nas ações administrativas e feito com que os programas formativos tenham aumentado em número, diversidade e cobertura. Embora no adentrado do século XXI possa parecer pouca coisa que professores leigos estejam sendo formados, mesmo que por meio de processos de natureza discutível, para os docentes envolvidos (e quiçá, para os seus alunos), certamente não é.

Porém, a dimensão curricular das políticas educativas, pelo seu caráter eminentemente político, deveria ser definida a partir do debate, da crítica e da participação democrática dos envolvidos. Nesse sentido, a ação do Estado, que busca mediar de perto a atuação e a formação docentes, sufoca a emergência de práticas alternativas.

É justamente na participação dos professores em associações livres que convirjam na constante configuração de novas esferas públicas, intermediárias entre as dimensões administrativa e política do Estado, que vejo possibilidades de formação emancipatória, pois, apenas por meio da comunicação racional irrestrita, seria possível gerar uma vontade coletiva, passível de ser expressa em decisões políticas.

Para esse propósito, já havia destacado as possibilidades apresentadas pela pesquisa de caráter crítico e pelos movimentos dos educadores, no entanto, especialmente na formação continuada, os professores encontram dificuldades em se apropriarem e/ou se engajarem nessa produção crítica bem como de se aglutinarem em entidades coletivas. A atuação e a formação docentes ocorrem, via de regra, de maneira individualista, sendo que as ações formativas restringem-se, o mais das vezes, a atividades de treinamento. Desta maneira, a formação docente tem servido principalmente como socialização, eventualmente como expressão de alguma resistência por parte dos professores, mas pouco tem colaborado para a construção de propostas contra-hegemônicas, radicadas no mundo da vida.

A fraca solidariedade advinda de um processo formativo no qual a comunicação é substituída pela racionalidade com respeito a fins faz com que sejam necessários que se empreguem meios de controle cada vez mais refinados para fazer com que se cumpram as determinações previamente definidas no âmbito sistêmico. Com isso, entra-se num círculo vicioso, no qual a preocupação dos gestores das políticas passa a ser sempre e cada vez mais o domínio e a vigilância. A inserção desta racionalidade nas instituições formativas é tão incisiva que chega a ser defendida por alguns professores, como Nani (670-672), por exemplo, para quem “a coordenadora devia ficar lá, fingindo que tá de bobeira e vendo tudo, sem se apegar em nada, e quando visse que o professor tava meio devagar, incentivava.”

Embasada na racionalidade instrumental, a construção das políticas públicas de formação docente na atualidade toma os professores como objetos manipuláveis, para os quais podem ser previstos modos de agir mais eficazes, bastando, para isso, a eficiência e o controle do sistema estatal, enquanto os fins do processo formativo não são discutidos, uma vez que já foram previamente definidos pelo sistema econômico.

E, no entanto, os professores resistem. Recusam a desumanização e persistem em julgar os processos formativos que lhes são impostos, embora nem sempre consigam transformar essa resistência em contra-ação:

*- Porque eu sei que não era daquele jeito, que eu não sou obrigada a fazer daquele jeito, não é porque A mais B dizem, que é assim que funciona na sala de aula. Porque, às vezes, acham que você é manipulado daquele jeito, então: “vai lá e faz”, mas não é assim com o professor e não pode ser assim (Mari, 640-646).*

As análises de Tedesco (2004) a respeito da instituição escolar, nesse momento de crise, serve bem ao que aqui coloco sobre a formação docente:

estamos (...) diante de um leque de possíveis cenários sociais nos quais a integração e a coesão social com base em compromissos e acordos livremente discutidos assume um caráter claramente progressista, e são as opções conservadoras, ao contrário, que promovem seja a desintegração do tecido social através do individualismo a-social e a exclusão, seja a integração total (...) dos movimentos fundamentalistas (TEDESCO, 2004, p. 94).

Considero o “individualismo a-social”, fomentado pelo neoliberalismo, o principal aspecto conservador do processo de construção das atuais políticas de formação docente no Brasil, pois, o superdimensionamento do indivíduo é o efeito mais perverso da exacerbação da racionalidade fundamentada na relação sujeito-objeto, causando a fragmentação da consciência e obstando o fortalecimento da solidariedade. Esta, por sua vez, só pode vicejar numa relação sujeito-sujeito, ou seja, em situações comunicativas, pois, “uma vez que encetamos uma práxis argumentativa, deixamo-nos enredar, por assim dizer, num vínculo social que se preserva entre os participantes mesmo quando eles se dividem na competição da busca do melhor argumento” (HABERMAS, 2004, p. 16).

Como já discutido, Habermas entende que a modernidade configurou-se num processo de racionalização crescente tanto do sistema quanto do mundo da vida, porém, a racionalidade instrumental tem avançado sobre o mundo vivido, de tal maneira que este se encontra igualmente ameaçado pela mercantilização e pela burocratização, fazendo com que a necessidade de contenção e controle indireto não se refira apenas ao poder do capital, mas também à dinâmica interna da administração pública,

a capacidade indispensável de reflexão e controle deve ser procurada em outro lugar, a saber, em uma relação completamente transformada entre as esferas públicas autônomas auto-organizadas, de um lado, e os domínios de ação regidos pelo dinheiro e pelo poder, de outro lado (HABERMAS, 1987, p. 112).

Por isso, defendo que o fortalecimento da solidariedade, representada pela consolidação de uma identidade coletiva durante o processo formativo, poderia colaborar na construção de resistências à invasão sistêmica. Isso ocorreria se durante esse processo, o professor tivesse possibilidade de se colocar criticamente, como sujeito histórico, frente às dimensões teórica e prática do seu saber profissional, desvelando e redefinindo as finalidades social e política do processo educativo do qual faz parte.

## 7.2 *O professor no processo de construção das políticas de formação*

A despeito das incursões dos subsistemas Estado e mercado sobre a *práxis* comunicativa cotidiana não podemos nos esquecer que:

o papel da ação humana aparece como elemento fundamental na dialética entre as condicionantes estruturais e históricas e a talvez aparentemente ilimitada capacidade de mulheres e homens de intervir e eventualmente mudar as circunstâncias históricas, culturais, simbólicas e estruturais que contribuem para moldá-los (TORRES, 2003, p. 115).

Neste sentido, notamos o relevante papel dos professores no processo de implementação das políticas de formação, não apenas executando-as, mas também, exercendo resistência a elas. No entanto, eles têm ação reduzida no processo de formulação dessas políticas.

Na execução das políticas, as ações dos docentes correspondem à aceitação das normas e seu cumprimento, inclusive à custa de muita luta e esforço pessoal. Isso ocorre tanto pela confluência de seus interesses com aquilo que lhes é determinado quanto pela incapacidade de articulação no sentido de tentar modificar aquelas definições que eles não compreendem, não vêem sentido ou acreditam infrutífera ou mal elaboradas. Como exemplo, faço uma síntese das colocações de Nani:

*- Fomos à Caldas de Cipó, num centro de treinamento para professores, tinha um regime interno e lá nós fizemos o magistério (10-13). E eu fiz o adicional de Ciências, pago, foi um ano, tinha aula sábado e domingo, eu queria ter nível superior e esse curso prometia nível superior (66-70). Fiz uma universidade a distância também, fiz um período e quando eu passei na UESB, eu fui pra lá (76-81). Quando veio esta cobrança agora, que o professor tinha que ter nível universitário, eu já estava era cansada de correr atrás (116-117). Não tinha um curso aqui que a secretária não mandasse me chamar, curso de*

*nutrição, curso que servisse para educação (293-186). Eu fiz o PAMP, foram 6 meses de curso (294), quando surgiu o construtivismo, botaram a gente estudar construtivismo, uma semana, aí saiu o fluxo (516-517), fiz o curso do fluxo também, todos os sábados (450-451), no período que eu passei nesta escola, fiz todos os cursos do fluxo, me peguei com as coordenadoras do fluxo, falei: “olhe gente, vocês não me deixam fora, eu quero participar” (464-466), porque eu sempre participei, sempre corri atrás (454). A semana pedagógica é uma coisa meio complicada, eles colocam uma semana antes de começar as aulas e a gente é obrigado a ir, mas, quando chega lá, não chega e diz: “vamos sentar e fazer o planejamento”, primeiro vai uma palestrante e fala a coisa que fala todo ano, muito discurso (728-735). Quando entrou aqui os PCN, eu fiz todo o planejamento baseado no PCN, mas eu fiquei naquela dúvida, sem saber se estava certo, porque tava muito na moda, você tinha que citar os PCN, mas ninguém, na verdade, sabia direito o que estava fazendo (Nani, 744-757).*

A aceitação das normas e seu cumprimento devem-se, inclusive, aos incentivos para promoção na carreira, de maneira que a formação profissional, transformada em mercadoria, é adquirida no mercado público ou privado e depois, revendida ao Estado empregador sob forma de salário e de “gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento profissional”. Porém, esta intervenção sistêmica não é a única impulsionadora para as ações formativas, pois, as razões alegadas pelos docentes para delas participarem incluem sua realização pessoal e seu aprimoramento cultural, bem como o aperfeiçoamento profissional, sendo que motivações éticas, relativas ao compromisso com os alunos, determinam, muitas vezes, o engajamento em ações formativas, sejam elas formais ou informais:

*- Trabalhando com aqueles alunos, eu percebi que no final do ano houve um aproveitamento muito grande dos alunos de zona rural, eles conseguiram de alguma forma acompanhar o pessoal da zona urbana, acho que isso aí marcou realmente minha vida profissional e eu vi que poderia ser feito alguma coisa pela educação, mesmo com todos os problemas. E veio marcando e a cada ano eu procurava aperfeiçoar o que eu pudesse pra melhorar cada dia mais, o conteúdo na sala de aula, a questão de relacionamento, pra ver mesmo o crescimento daqueles alunos (Dina, 219-233).*

A resistência às políticas de formação é realizada de diversas maneiras, mas que correspondem basicamente à não execução da ação determinada, ou seja, em sua negação, ou à atribuição de novos sentidos a essa ação.

O caso da negação pode ser exemplificado na postura de alguns docentes com relação aos momentos de trabalho coletivo, como as semanas pedagógicas e as AC, os quais, apesar das normas a respeito considerarem como instância de formação, nem sempre são reconhecidos como tal. Para os professores entrevistados as dificuldades de articulação de trabalho coletivo resultam de vários fatores contingenciais, porém, considero que esses obstáculos estão relacionados a uma fraca solidariedade construída a partir de uma comunicação sistematicamente distorcida pelo poder coercitivo do Estado. Como exemplo, cito um trecho da entrevista de Davi, no qual ele relata uma conversa com um colega a respeito da semana de planejamento, deixando-nos entrever como a burocracia cerceia a ação coletiva na escola, o que ajuda a explicar o descaso relatado pelos entrevistados com essa dimensão formativa:

*- No final do ano aconteceu algo que eu achei até estranho: o pessoal teve a semana pedagógica no final do ano letivo, aí eu falei: “imagine só você fazer o planejamento pedagógico antes de você saber quem vão ser os alunos no próximo ano”, eu achei aquilo estranho, na época eu falei: “vou participar disso assim?”, mas eu falei com um colega lá, “não concordo muito, não”. Aí eu lembro que um professor falou, “é, mas isso acontece aqui, já faz uns três anos que eu ensino aqui e é sempre desta forma, a gente vai falar, mas aí fica preso à secretaria de educação, porque são eles que dão essa data, tem que ser nesta data” (Davi, 77-89).*

Existem também situações descritas pelos professores, nas quais eles desenvolveram as ações determinadas pelo Estado, mas atribuíram a elas outro significado, por exemplo, nos casos expostos por Sílvia e Mari, que participaram de treinamentos que visavam sua capacitação para a execução de um dado programa nas escolas (PEI e Projeto de Regularização do Fluxo Escolar), mas os converteram em oportunidades de reflexão sobre a sua prática pedagógica e até mesmo sobre os próprios programas formativos a que eram submetidos, como disse Mari, a respeito de um curso do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar:

*- Eu tenho duas 8<sup>a</sup> séries, o que eu trabalho em uma não é exatamente o que vou trabalhar em outra, porque são pessoas diferentes, são maneiras diferentes de entender, e eles [formuladores do curso] passavam pra gente que tinha que funcionar desse jeito: se eu aqui estou na aula 4, Jaquaquara tem que estar na aula 4, Jitauna tem que estar na aula 4, como pode existir uma coisa dessa? Isso não existe. [O curso] contribuiu [para] isso, principalmente, a visão crítica, você não aceita qualquer coisa. Serviu pra criticar eles mesmos e minha própria prática também (Mari, 647-652).*

Nas entrevistas notamos poucas indicações de que esses professores tenham participado consciente e deliberadamente da produção de políticas públicas de formação, quando foi o caso, por meio do sindicato. De maneira geral, eles se relacionam com tais políticas como algo produzido por uma entidade externa ao seu fazer e que imputam essas determinações, restando-lhes um raio de ação diminuto. Ficou evidente, nesse caso, racionalidade estratégica usada por eles para subsidiar ações individuais que visassem obter êxito o mais plenamente possível nesse contexto, que embora às vezes questionado, não se vê possibilidades de ser modificado. Produtos de sua época, esses professores vivem, assim como todos nós, as vicissitudes de um tempo de crise, em que a descrença num projeto utópico leva-os a se imbuírem “deste estado de espírito do homem contemporâneo que aparentemente desistiu de um projeto para si mesmo e para a sociedade e se entregou por inteiro aos cuidados da sobrevivência num sistema que se aceita como dado” (GOERGEN, 2007, p. 15).

A participação restrita dos docentes, como grupo afetado, na produção das políticas de formação, demonstra que a integração social não tem se fundamentado na comunicação, mas em processos não linguísticos, principalmente por meio do poder estatal que, comportando-se como o cavalo de Tróia, vela-se com os preceitos da neutralidade e universalidade, conseguindo, assim, legitimidade para levar para o interior do mundo da vida, os ditames do sistema econômico. Contudo, “a maneira mais eficiente e eficaz de proteção da esfera pública e da sociedade civil contra deformações consiste no empenho e no esforço permanentes de uma sociedade de sujeitos privados, viva e atuante, manter intactas as estruturas comunicacionais da esfera pública” (EFKEN, 2003, p. 222).

Aponto, nas falas de alguns docentes, possibilidades de concretização de uma interação que não seja previamente definida pelo sistema e que fosse mais voltada para o



Entendimento. Por exemplo, a indicação, feita por Davi, de possibilidades de relações mais equitativas entre universidade e escola básica, nos quais professores tivessem uma participação mais ativa, indicando suas necessidades e trabalhando junto com os docentes universitários na formulação de novos conhecimentos. Na escola, apesar de todos os entraves que dificultam ou impedem uma reflexão coletiva, esta possibilidade não está totalmente ausente, conforme nos mostrou Malu ao falar sobre as discussões que ocorrem onde ela trabalha como gestora:

*- Olha, é mais técnica, sinceramente falando, é mais técnica, agora, a gente tem alguns professores que têm uma leitura maior, então eles fazem [uma reflexão mais crítica]. Também não é uma unanimidade, até porque o horário também é pequeno, são 4 horas aulas que são disponibilizadas para que os professores façam tudo que eles têm pra fazer individual e ainda cuidem dessa parte, então, é mais a parte técnica, mas há sim, uma pequena discussão, não vou dizer que não há (Malu, 289-296).*

Os entrevistados também fizeram alusões às situações em que se envolveram, com um ou outro colega, em algumas ações específicas, em discussão dos problemas das escolas e na solução de alguma dificuldade particular, assim como mencionaram também ocasiões em que realizaram questionamentos a certos procedimentos, na escola ou na universidade, que, embora nem sempre relatem sucesso, indicam que de alguma maneira eles perceberam outras possibilidades de interação.

Evidentemente, não se tratam de exemplos que explicitem casos de ação comunicativa no seu sentido mais estrito, pois, para tanto seria necessário que os argumentos fossem expostos publicamente, fundamentados e se submetessem à crítica, porém, creio que esses fatos sugerem a existência de um potencial comunicativo que pode ser aflorado e que seria importante identificar os tipos de coerções que impedem que isso aconteça. Neste caso, penso ser possível apontar dois aspectos interdependentes que ajudam a aclarar essa situação: um de caráter político e outro, epistemológico.

A respeito do aspecto político, observa-se a dificuldade de articulação dada pela condição individualista e, até mesmo, solitária da atuação docente. Neste sentido, os professores destacaram, da parte dos coordenadores pedagógicos e diretores de escola, a incapacidade de articular um projeto coletivo e a imposição de dificuldades para a formação em serviço. A democratização das estruturas de decisão na escola, não é algo

simples, pois, como nos lembra Habermas (2003), isto não é compatível com o imperativo do poder econômico, que, ao contrário, busca desligar essa instituição do direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva com o sistema ocupacional e, no caso em questão, também com a estrutura do poder local. Da mesma maneira, apesar de alguns se referirem a oportunidades de discussão e reflexão sobre a formação docente durante a graduação, também neste contexto o envolvimento coletivo dos licenciandos, conforme narrado por eles, foi ligeiro.

Além disso, ainda é muito forte a tradição que representa o professor como possuidor do saber a ser transmitido. Ele pode admitir suas dificuldades para si mesmo ou para alguém de confiança, especialmente para aquele que o ajudará a superar essa deficiência, mas não em um público, isso é mais fácil para os iniciantes, cuja falta de experiência, justifica este ainda não saber. Uma mudança epistemológica, que ampliasse a compreensão dos docentes sobre a natureza intersubjetiva do conhecimento, poderia ajudar a romper essa coerção.

Daí porque considero que a autodefinição dos professores como membros de uma comunidade discursiva, nos moldes das associações livres, é imprescindível para a instauração de um espaço comunicacional que possa resistir à invasão sistêmica. No campo das micropolíticas, no qual o pertencimento a essa comunidade é mais presente, tal espaço, apesar de incipiente e sitiado por imperativos sistêmicos, ainda é notado, como por exemplo, nas discussões, mesmo que eventuais e assistemáticas, que os entrevistados relataram a respeito da atuação e da formação docentes ou nas lutas dos professores para fazer valer seus direitos de formação em serviço. Porém, no campo das macropolíticas, é praticamente inexistente, uma vez que não foi possível perceber articulação coletiva no sentido de conhecer, interpretar, criticar e propor alternativas para as políticas de formação. Um processo formativo fundamentado em concepções positivistas e liberais, que privilegie a racionalidade instrumental e a busca individual pelo sucesso, só pode intensificar ainda mais essa limitação.

### 7.3 *A proficuidade do conceito de esfera pública para formação de professores de Ciências*

Os professores fizeram críticas aos processos formativos aos quais estiveram submetidos e expressaram ideias sobre novas possibilidades de formação, sendo que, muitos deles, inclusive, demonstraram ansiar para apresentá-las publicamente. Isto pôde ser notados na própria disposição dos docentes em dar as entrevistas para esta pesquisa, na esperança, manifestada por alguns de que, desta maneira, eles seriam ouvidos, como por exemplo, quando Raul (70-71) diz: “deixa eu falar porque isso é importante para que toda comunidade entenda e saiba do que está acontecendo com os professores”. Também se nota nas alusões que fizeram sobre momentos que expuseram para diretores, supervisores ou formadores, sua insatisfação com o processo formativo que participavam, como na fala de Mari (525-527), por exemplo: “é bom a gente sempre estar [participando dos cursos], às vezes, nem tanto pra ouvir, mas também pra falar, porque numa oportunidade dessa você encontra alguém e diz ‘não, lá não está funcionando desse jeito’, pra que eles fiquem sabendo”

Mas, os professores carecem de condições para colocar em circulação suas convicções e representações sobre o assunto em esferas públicas mais abrangentes e, assim, compartilharem com políticos e *experts* a elaboração de tais políticas. A presunção que não podem participar dessas esferas por ilegitimidade ou incapacidade torna-se uma coerção que impede o estabelecimento de ações politicamente mais articuladas.

Com isso, as condições básicas que, segundo Giroux (1997), caracterizam a ação do intelectual crítico, quais sejam, causar mudanças no cotidiano a fim de ampliar os espaços de práticas contra-hegemônicas e vincular a prática docente a outros movimentos emancipatórios, ficam precarizadas tanto pelas condições objetivas colocadas pelas políticas educativas quanto pelas condições sociais e subjetivas que hierarquizam as relações no interior das instituições formativas e impedem que os professores vejam-se como agentes de mudanças.

No entanto, embora a atuação e formação docente tenham sido muitas vezes descritas pelos entrevistados como um conjunto de regras e fazeres embasados na racionalidade instrumental, eles também relataram situações vivenciadas e fizeram

reflexões que nos permitem acreditar na possibilidade da racionalidade comunicativa aflorar em espaços em que são necessárias ações linguisticamente mediadas. Incitados a falarem sobre sua formação como professores de Ciências, eles não se referiram apenas ao processo de socialização profissional, mas também consideraram como parte de suas histórias formativas situações que colaboraram na constituição de sua subjetividade e na tomada de consciência social (CHAPANI; ORQUIZA DE CARVALHO, 2009a, b, c).

Suas histórias, mesmo que centradas na formação profissional formal, trazem elementos relativos à cultura, à tradição e à sua personalidade. Utilizar esses subsídios de maneira intencional para tematizar e justificar as opções que fazem, poderia trazer possibilidades de uma formação mais plena, orientada organicamente pela teoria, pelo trabalho e pela vivência. Ou seja, a formação docente perderia o caráter estritamente técnico que tomou na presente forma histórica e assumiria de fato sua dimensão de *formação humana* ou *formação plena*. Pois, uma vez que a colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos dependem da fragmentação da consciência, uma formação íntegra, compreendendo os mundos objetivo, social e subjetivo, e fundamentada racionalmente seria a única maneira de resistir ao mercantilismo generalizado em nossa existência, proporcionando condições para enfrentamento das políticas educativas neoliberais por meio de ações contra-hegemônicas.

Para isso, o processo formativo necessitaria fundamentar-se na racionalidade comunicativa, o que permitiria sobrepor a integração social à integração sistêmica. A ação comunicativa pressupõe a possibilidade dos agentes envolverem-se em processos Discursivos sempre que um dado ponto do mundo vivido se torna problemático, por isso, em termos concretos, a tematização de aspectos com aspirações generalistas, relativos à atuação e à formação docentes, deveria dar-se no âmbito de associações livres que compusessem novas esferas públicas. A construção destas esferas requer a análise crítica das condições de atuação política dos professores e futuros professores, de modo a desvelar as coerções que impedem a fala entre livres e iguais, mas também demanda o exercício da argumentação<sup>74</sup>, uma vez que os participantes devem sair de um estado de reflexão solipsista em direção à universalização das justificativas das ações no âmbito coletivo.

---

<sup>74</sup> “Chamo de argumentação o tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se tornam duvidosas e tratam de realizá-las ou recusá-las por meio de argumentos” (HABERMAS, 2001, p. 37).

Como nos lembra Mühl (1999), com relação à formação docente, a TAC não apenas nos ajuda a perceber a importância do desenvolvimento de uma postura crítica ante às ingerências sistêmicas, mas também aponta para a necessidade da reconstrução crítica das pré-compreensões que orientam o agir educativo. Assim, a ênfase dada neste trabalho ao controle estatal por meio de normas não deve servir para ocultar o fato que, devido à comunicação sistematicamente distorcida, interferências mais sutis no mundo da vida também proporcionam práticas desumanizadoras. Ou seja, é no espaço público que ocorre a racionalização do mundo da vida, quer dizer, onde exercemos a possibilidade, que deve estar sempre presente, de levantarmos as pretensões de validade das presunções que orientam nossas ações, inclusive para aquelas que são guiadas por preceitos não escritos.

Assim, no que diz respeito a um dos propósitos deste trabalho, qual seja, as condições que possibilitariam uma formação emancipatória para os professores de Ciências, creio que, com relação à forma, isto já está bem claro: considero imprescindível o processo de permanente configuração de esferas públicas das quais os professores efetivamente façam parte e possam colocar em discussão conhecimentos, valores e desejos construídos intersubjetivamente em instâncias que correspondessem às associações livres. Estas, por sua vez, se constituiriam como campos vivos e mutantes, em constante processo de construção-reconstrução, instituídos no próprio processo formativo, consubstanciados como grupos de estudos, colegiados, fóruns de discussão, grupos de pesquisa, corporação da comunidade escolar na construção do PPP etc.

Com relação ao conteúdo, no que diz respeito, particularmente, ao alcance desta investigação, ou seja, às políticas de formação de professores de Ciências, seria necessário tematizar como funcionam i) a própria ciência - tanto aquela produtora da matéria a ser ensinada e das teorias educacionais quanto daquela que gera os discursos sobre a formação docente; ii) o currículo – o de formação profissional em interação com o da escola básica; iii) o processo de construção das políticas públicas no atual estágio do capitalismo.

Uma compreensão histórico-crítica da **construção das ciências** que possibilite a discussão de seus pressupostos é condição essencial para um entendimento mais aprofundado e menos opaco das relações que se estabelecem hoje entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

A matéria a ser ensinada pelos professores, a Biologia, desenvolveu-se no interior da tradição empírico-analítica<sup>75</sup>, que, por sua vez, tem fundamentado não apenas as concepções de verdade e de conhecimento que circulam em nossos tempos, mas também, em conexão com a técnica, orientado os fins da ação social. Habermas (1980, 2001, 2006), no entanto, nos adverte que o postulado de neutralidade axiológica dessa tradição científica é uma falácia, pois, está contido em seu cerne um interesse técnico, com vistas à dominação da natureza.

A transposição dessa racionalidade para as ciências que se ocupam da interação humana, como aquelas que fundamentam as Ciências da Educação, não poderá ter outro propósito senão a dominação de seres humanos. Por isso é tão necessário que os professores, “em diálogo com os alunos [submetam] à crítica os conteúdos da tradição cultural e da ciência” (PRESTES, 1995, p. 167). A construção de uma sociedade de sujeitos livres requer a repulsa à toda forma de poder, inclusive daquela oriunda da ciência e da técnica, de tal maneira que debates sobre a natureza da ciência devem levar a questionamentos sobre os critérios de cientificidade, proporcionando condições para um empreendimento crítico capaz de expor e rechaçar o dogmatismo.

Essas questões relacionam-se estreitamente com o tema do **currículo**, sendo essencial que se esclareça as concepções de conhecimento que o embasam, pois

o que conta como conhecimento, as formas como se encontra organizado, quem tem autoridade para ensiná-lo, o que conta como evidência verdadeira de o ter aprendido e – igualmente significativo – quem se encontra autorizado a perguntar e a responder essas questões, tudo isso está directamente relacionado com o modo como o domínio e a subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade (APPLE, 1996, p. 51-52).

Entretanto, seguindo as possibilidades apontadas pelo referencial teórico adotado, devemos ter em mente que, para Habermas (2001), conhecimento, entendimento linguístico e ação constituem-se na totalidade do mundo da vida. Assim, o currículo não pode ser entendido apenas pela sua dimensão cognitiva, mas também pelas concepções das relações sociais que o embasam, bem como, pelas condições que proporcionam para a

<sup>75</sup> É bem verdade que, apesar de todos os esforços empreendidos, principalmente por meio da Teoria Sintética da Evolução, a Biologia nunca conseguiu atingir o *status* científico modelar da Física, pois tem permanecido refratária ao monismo metodológico o que gera um déficit preditivo em muitas de suas disciplinas. No entanto, nos últimos tempos, temos percebido bem a capacidade dos discursos biológicos, como os genéticos, por exemplo, em abrir espaços nas esferas públicas, sendo que os que mais habilmente tem conseguido esta façanha são justamente aqueles produzidos pela abordagem positiva da *ciência da vida* e que são fortemente centrados no determinismo biológico. Os riscos de uma apropriação acrítica desses discursos são muitos: seletividade, eugenia, controle, naturalização de problemas sociais etc.

constituição das identidades pessoais e coletivas, sendo que essas três dimensões necessitam igualmente de espaços para sejam questionadas, construídas e reconstruídas.

Com isso haveria elementos também para a compreensão de um dos principais problemas apontados pelos professores em seu processo formativo: a desarticulação entre teoria e prática. Questionamentos sobre porque isso ocorre, a quem interessa, como entendemos e como lidamos com isso, quais suas consequências etc. poderiam levar a outros entendimentos sobre a relação teoria e prática que não se configurasse na aplicação da primeira no contexto da segunda, conforme interpretação que fizeram da respeito de sua formação acadêmica, nem na primazia da segunda sobre a primeira, conforme solidificada na formação em contexto de atuação.

A submissão do currículo, seja referente a que processo formativo for, à análise crítica é fundamental para desvelar “os diferentes paradigmas que estão subjacentes ao currículos e práticas escolares, de forma a identificar critérios válidos de racionalidade e estabelecer normas consensuais para orientar o agir comunicativo” (PRESTES, 1995, p. 168). De tal maneira que as preocupações dos professores e futuros professores não se atenham apenas às questões sobre *o que* e *como* ensinar, mas se adiantassem para os propósitos da educação em ciências na sociedade atual. Ou seja, como nos coloca Mühl (1999, p. 207), “o desafio lançado por Habermas aos educadores é que se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente, que é a educação e que necessita, por causa desta sua natureza, de uma permanente reavaliação”.

Com relação à **construção das políticas de formação docente**, sustento que a compreensão do seu processo histórico é essencial para o entendimento dos conflitos presentes na construção dessas políticas e para que não se tome como natural a forma como elas se apresentam na atualidade. Com isso, justifico a abordagem adotada neste trabalho e preocupação em se resgatar as origens daquilo que se encontra embutido nas políticas contemporâneas de formação de professores.

Nesse sentido, penso ser necessário melhor compreender como essa questão tem sido tratada nas licenciaturas de ciências naturais, particularmente em disciplinas curriculares como Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e congêneres. Ressalto mais um ponto que penso necessitar de maiores estudos: justamente a história de formação

dos professores da região Jequié, que pode ser investigada inclusive por professores e licenciandos em seus processos formativos.

Enfim, espero ter acrescentado novos argumentos em favor de se pensar a formação docente em termos de processos de construção de associações livres que se articulassem em esferas públicas democráticas, nas quais os professores e futuros professores pudessem interpretar coletivamente as demandas da sociedade com relação à educação, bem como as políticas destinadas a responder estas demandas, o que inclui ações relacionadas à preparação dos neófitos e à formação permanente dos membros dessa comunidade. Desta maneira, eles poderiam coordenar suas ações, tanto entre si quanto com os demais atores do processo educativo, compelidos pela força coercitiva do melhor argumento. Afinal,

a educação, desde sempre, se inscreveu sob o *telos* do diálogo, em processo interativo, onde a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação não se enquadra no espaço da razão instrumental, da dedução, mas tem exigência ética, que pode ser ativada por uma razão comunicativa (...). Ou seja, a recuperação da educação enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política só se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento (PRESTES, 1995, p. 150).



## Considerações finais

Como expus brevemente na apresentação deste trabalho, os acontecimentos vivenciados em minha própria história formativa levaram-me a questionar a formação de professores de Ciências na Bahia, particularmente na região de Jequié. As inquietações que me trouxeram até aqui estiveram relacionadas não apenas com a necessidade de melhor compreender como são construídas as políticas de formação naquele contexto, mas também a buscar elementos que pudessem colaborar na formulação de propostas emancipatórias de formação docente.

Uma vez que procurei focar minhas atenções na tensão que se estabelece entre sociedade e indivíduo, entre definições políticas e determinações éticas e entre condicionantes estruturais e possibilidade de ação dos sujeitos, as relações que se situam entre políticas públicas e história de formação de professores daquela região mostraram-se bastante promissoras na formulação das questões de pesquisa. Pela minha própria história, que se liga à história do grupo de pesquisa ao qual me vinculei, tais questões não poderiam ser estabelecidas e, em consequência, respondidas, a partir de uma perspectiva positivista. Também não me interessavam abordagens críticas de cunho estruturalistas que dificultassem a visualização das ações dos sujeitos, de maneira que a teoria social de Habermas se apresentou como uma possibilidade interessante para a fundamentação da pesquisa.

A partir desta perspectiva, busquei compreender a construção das políticas públicas e da formação docente no contexto do desenvolvimento do capitalismo, particularmente no seu atual estágio, com a hegemonia do ideário liberal. Assim, propus-me a edificar um quadro geral das políticas de formação docente nas últimas décadas e de enredá-las com as histórias dos entrevistados. Este procedimento revelou-se bastante rico e possibilitou evidenciar as ações desenvolvidas para a formação de professores de Ciências na Bahia, bem como a participação dos professores nos processos de construção das políticas que ensejaram tais ações.

Assim, vimos que na atualidade a formação de professores de Ciências região estudada tem se dado da seguinte maneira: a inicial é majoritariamente realizada por uma

universidade pública, a UESB, com recente entrada de uma instituição privada, ocorrendo muitas vezes concomitantemente com a atuação profissional. Também a educação a distância foi introduzida a pouco com oferecimento de um curso de Física para professores em exercício pela UESB e um curso de licenciatura em Ciências Biológicas por uma instituição privada. A educação continuada é realizada por meio de cursos prestados pelas redes de ensino, especialmente pela estadual, os quais têm principalmente o objetivo de permitir a implantação dos projetos dos sistemas de ensino, mas que também proporcionam atualização, relativa aos conteúdos e à didática, aos docentes em serviço. Ressalte-se aqui o relevante papel desempenhado pelo IAT neste contexto, sendo que a UESB tem também importância na oferta de ações formativas via projetos de extensão, promoção de eventos e cursos de especialização. A formação na escola, centrada basicamente na socialização, ocorre de maneira dispersa e informal, muita embora haja momentos definidos para tal propósito. Os professores sentem falta de ações mais diretamente relacionadas à didática das Ciências, particularmente com relação ao uso de experimentos em sala de aula.

Os docentes entrevistados afirmaram ter interesse em se qualificar e em aperfeiçoar seu trabalho, expressaram isso principalmente pela disposição em avançar na sua formação acadêmica, participando de cursos diversos. Mas também impõem resistência a determinadas ações, especialmente aquelas que correspondem à formação sistematizada em contexto de atuação. Além disso, descreveram inúmeras dificuldades que enfrentaram em suas histórias formativas, corroborando as reflexões de Freitas (1999; 2002) para quem, ao contrário do que defendem os movimentos dos educadores, que a colocam como um direito dos professores, nas políticas atuais a formação “deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores*” (FREITAS, 2002 p. 149, grifos da autora).

A ênfase na formação dos professores nas políticas educativas contemporânea parece indicar uma relação determinista entre formação e desempenho docente, daí para a aprendizagem do aluno e a qualidade de ensino e daí então para o desenvolvimento do país a superação dos problemas nacionais de toda ordem. Com isso se abstrai todas as demais determinantes históricas e sociais desse processo. No entanto, tomo aqui uma posição mais cautelosa, parafraseando Paulo Freire, de que se a formação docente não pode sozinha mudar a sociedade, essa mudança também não pode prescindir de uma formação plena.

Tal proposição é válida para a formação docente em geral, mas penso ser particularmente significativa com relação aos professores das disciplinas de ciências naturais. A ampla literatura que a área de ensino de Ciências têm produzido no Brasil a respeito das necessidades formativas desses docentes leva-nos a questionamentos a respeito de como concretizar a formação de um profissional que possa dar conta da complexidade crescente dos conteúdos científicos, das questões relativas à natureza da ciência, das tensões sociais que se manifestam na escola, das novas demandas do mundo do trabalho, das exigências da cidadania, enfim, das possibilidades de conhecimento e de análise crítica dos pleitos da comunidade científica, do mundo do trabalho, dos anseios dos jovens, das demandas sociais, etc.

Portanto, é imperativo uma formação inicial ampla e sólida que inclusive possibilite ao corpo docente a definição autônoma e responsável de suas necessidades relativas à formação em serviço. Os próprios professores, assim como acadêmicos, políticos, sindicalistas, enfim todos aqueles interessados em uma educação verdadeiramente transformadora devem participar da construção desta possibilidade. Ao Estado cabe responsabilizar-se efetivamente pela operacionalização desta formação e fomentar a participação democrática na configuração curricular das ações formativas.

No entanto vemos que, apesar da forte presença do Estado na produção de normas e no fomento de ações que se apresentam como de “formação docente”, no Brasil não existem, de fato, políticas públicas de formação de professores se tomarmos o conceito de *formação* de maneira plena, ou seja, não há um conjunto articulado de ações estatais visando uma formação que se preocupe em desenvolver a capacidade crítica, reflexiva, criadora e transformadora dos professores e que esteja, ao mesmo tempo, relacionado a outros aspectos da profissão docente, como a definição de condições dignas de trabalho.

Esse tipo de formação não pode se dar num contexto de burocratização das ações formativas. Vimos que, a despeito do poder do subsistema Estado, alternativas são produzidas, algumas incorporadas à legislação, outras, colocadas em práticas em determinadas instituições, porém, há dificuldade em se transpor essas alternativas para a formação em massa, uma vez que ao serem institucionalizadas, essas propostas, muitas vezes, acabam por ser incorporadas à lógica sistêmica. A este respeito, cito, na formação inicial, a falta de clareza demonstrada pelos entrevistados relativa à realização da pesquisa na licenciatura e, na formação continuada, a falência dos momentos de trabalho coletivo.

Ou seja, não apenas as determinações do mercado, impostas pela administração estatal, são modificadas no contexto da prática, mas também as propostas contra-hegemônicas são muitas vezes ritualizadas e incorporadas acriticamente ao fazer cotidiano.

Foi possível perceber que os professores pouco participam da formulação das políticas educativas e daquelas relativas à sua própria formação. Tanto das análises que têm sido realizadas a respeito das atuais reformas quanto das falas dos próprios docentes emerge um quadro no qual os professores são considerados executores das políticas educativas e a formação docente é entendida como estratégia de implementação dessas políticas.

Como os professores não tomam parte dos Discursos teóricos e práticos que guiam seu trabalho, o nível de solidariedade permanece baixo, tornando-se necessário que, para a manutenção da coesão social, se imprima grande quantidade de força, vinda do Estado e do mercado. Um vez que o poder e o dinheiro não são meios discursivos e, portanto, não geram solidariedade, a necessidade de intervenção torna-se cada vez maior, fazendo com que as políticas públicas de formação docente constituam-se como um intrincado mecanismo de controle, agindo desde o ingresso na licenciatura e perpassando toda a carreira docente.

Apesar da formação ser tomada, pelas atuais políticas e, muitas vezes pelos próprios professores, por sua expressão adaptativa, houve situações em que os docentes a descreveram como um processo reflexivo, sendo que eles entendem que desempenhavam um papel ativo, selecionando o que consideram adequado, comparando mensagens advindas de diferentes instâncias socializadoras e emitindo juízos sobre os procedimentos. Ou seja, como afirmei anteriormente, os docentes não apenas executam as ações determinadas pelas instâncias sistêmicas, mas também exercem resistências às mesmas, muito embora encontrem dificuldade em propor e levar à cabo ações contra-hegemônicas.

Desta maneira, penso que algumas questões importantes que se colocam a partir da relação políticas públicas / formação docente sejam: que tipo de processo formativo colaboraria para que os professores abandonassem a mera resistência e se colocassem em posição de criar e implementar propostas contra-hegemônicas? Como o professor pode, de fato, participar do ciclo político? Como pode, efetivamente, colaborar na construção dos problemas educativos que estão na origem das políticas públicas? De que maneira seriam

capazes de exercer influência sobre as instâncias político-administrativas encarregadas de elaboração dessas políticas? Como desenvolver uma crítica informada e consistente a respeito das mesmas? Enfim, como é possível uma formação emancipatória que considere os professores sujeitos de sua história, de maneira que possam participar consciente e deliberadamente da construção das políticas públicas, particularmente àquelas relativas a sua própria formação?

Certamente não por um processo formativo restrito a seu momento adaptativo, mas um que se constituísse fundamentalmente como processo humanizador, no qual o conhecimento teórico e as competências técnicas estivessem agregados ao desenvolvimento ético-moral e à atuação política, ou seja, que se desse no contexto dos mundos objetivo, subjetivo e social integrados comunicativamente.

Além disso, convém lembrar que se resistência pode ser exercida em nível individual, as ações de contra-hegemonia, ao contrário, ensejam organização coletiva, demandando a formação de sujeitos autônomos, capazes de se constituírem na busca pelo bem comum, que não sejam anulados no processo de socialização e nem se atomizem no processo de individualização.

Tais propósitos podem ser alcançados se o processo formativo se amparar na racionalidade comunicativa. Entendo que o fortalecimento da ação comunicativa nas instituições educacionais oferece possibilidades para o estabelecimento de uma educação criativa, solidária e emancipadora, o que depende de professores que façam uso sistemático da crítica e da reflexão, as quais devem permear todo seu processo formativo.

Assim, este trabalho pretende agregar-se a outros que têm demonstrado as potencialidades do pensamento de Habermas para a fundamentar a formação de indivíduos mais livres e para a configuração de sociedades mais justas. As investigações de cunho teórico e empíricos que têm utilizado esta abordagem, como aquelas citadas no desenvolvimento deste trabalho, apontam para a produtividade do conceito de ação comunicativa na formulação de propostas para a formação docente de cunho emancipatório.

Embora bastante promissor no contexto educativo, o conceito de ação comunicativa, por si só, mostra-se insuficiente quando buscamos relacionar políticas

públicas e formação de professores, pois, neste caso é necessário buscar meios de articular os âmbitos do sistema e do mundo da vida, não apenas a partir da perspectiva de contenção da invasão sistêmica, mas também no sentido oposto, ou seja, na orientação do sistema pelos conhecimentos e valores fomentados discursivamente.

Para este propósito, defendo o labor constante na conformação de esferas públicas, da qual os professores efetivamente participem, interpretando e criticando as demandas educativas e as propostas para o seu atendimento. Os conceitos e valores a serem expressos e defendidos nessas esferas seriam produzidos em associações livres, durante um processo de formação permanente. Defendo também que, para que os professores de Ciências tenham condições de interpretar, criticar e propor alternativas para as políticas públicas, durante sua formação, especialmente na sua fase inicial, deveriam ter oportunidades de debaterem, a partir de uma perspectiva histórica, a natureza da ciência, o currículo e a formação docente.

Assim, vimos a produtividade do referencial habermasiano tanto para a crítica da realidade instaurada quanto na proposição de alternativas para a construção das políticas públicas e para a formação de professores. É importante destacar que esse referencial pode ser fecundo também na construção de um novo conceito de Estado.

No caso deste estudo, tomar o Estado como administrador e como arena política possibilitou um melhor entendimento de como se dá a construção das políticas públicas relativas à formação de professores de Ciências. A vantagem de tomar o Estado como administrador, portanto, como um subsistema, foi possibilitar seguir o ideário hegemônico, desde a sua materialização nas recomendações e determinações das agências transnacionais até o interior da escola, o que também facilitou sua crítica. Porém uma abordagem que considerasse apenas esse aspecto seria um tanto fatalista e não nos permitiria observar discursos que foram produzidos como alternativa àquelas proposições. Essa possibilidade é dada quando entendemos os processos de construção de políticas públicas tomando o Estado como arena de conflitos, o que permite reconhecer que diversos protagonistas, que são portadores de diferentes concepções de mundo, educação e de formação, apresentam e lutam para fazer valer um dado discurso. Nessa arena, enfrentam-se, pois, proposições hegemônicas e contra-hegemônicas, apresentando-se, as segundas, como a organização e mobilização de coletivos que exibem interesses opostos às relações de poder

institucionalizadas, em última análise, daqueles que se colocam como barreira ao avanço do mercantilismo em todas as esferas da vida cotidiana.

Por esta perspectiva foi possível entender que as políticas de formação não percorrem um caminho linear desde sua formulação até o “público alvo”, no caso, os professores, muito embora essa suposição subjaza certas análises que buscam descobrir “o que deu errado” quando os propósitos dos legisladores são desvirtuados no processo de implementação e que propõem, então, meios de controle para corrigir tais desvios.

Considerar o Estado como arena política também se apresentou como possibilidade de ação deliberada dos professores, uma vez que eles venham a se enxergar como sujeitos individuais e coletivos e participem mais consciente e ativamente desses processos. Até porque, de qualquer maneira, os professores, de fato, são agentes nos processos de recontextualização das políticas, portanto, é necessário garantir que isso ocorra intencionalmente.

No entanto, a racionalidade comunicativa possibilita ainda um conceito de Estado que vai além destas formulações e se fundamenta na democracia radical, no qual o poder político se desenvolve através dos direitos fundamentais discursivamente explicitados e validados e que, portanto, encontra legitimidade nas estruturas comunicativas da esfera pública (EFKEN, 2003).

Da mesma maneira que, tomar o conceito de racionalidade comunicativa como primário nas relações humanas não significa descartar as possibilidades da racionalidade teleológica na resolução de problemas do mundo da produção, também apontar para uma formulação de Estado fundamentado numa democracia radical não representa desprezar o papel administrativo do Estado nem ignorar o exercício assimétrico do poder entre os que disputam influência na esfera pública, mas, admitir a possibilidade dos grupos sociais se colocam em posição de, por processos comunicativos, desvelar as formas de dominação presentes em seu interior e de buscarem formas de vida não violenta. No Estado democrático de direito o legítimo não é o poder exercido pela influência, mas pela comunicação, de maneira que se procura por procedimentos democráticos de formação da opinião e da vontade.

As sociedades modernas, complexas e funcionalmente superdiferenciadas exigem, nos processo de integração social, a participação

efetiva de todos os envolvidos, para que estes possam decidir, com autonomia, sobre a melhor forma de exercer o poder político, uma vez que participam também das consequências das decisões tomadas. Formas paternalistas ou assistencialistas de governo e de formação, instituição e utilização do poder político não combinam, nem conceitualmente, com concepções procedimentalistas de democracia, que levam a sério o postulado da origem popular do poder (EFKEN, 2003, p. 244).

Evidentemente, proposições tão ambiciosas como as apresentadas neste estudo não podem ser consideradas isoladamente, mas se inter-relacionam com uma variedade outros aspectos da profissão docente, tanto de nível mais amplo, como a configuração do Estado, por exemplo, ou mais particulares, como as questões que se relacionam diretamente com a sala de aula. Este aspectos, no entanto, foram aqui apenas citados, constituindo-se como elementos que devem ensejar investigações mais aprofundadas.

Vimos que o pensamento habermasiano mostrou-se bastante produtivo na análise da participação dos professores na construção de políticas públicas de formação de professores. De fato, é um referencial bastante rico, por meio do qual foi possível tratar estas duas questões (políticas públicas e formação docente) de maneira articulada. Ou seja, uma vez que a racionalidade comunicativa viceja no entremeamento dos mundos objetivo, social e subjetivo, vinculados pela linguagem cotidiana, a formação docente assentada sobre esta racionalidade apresenta perspectiva emancipatória, pois não considera a formação dos professores apenas como um processo de adaptação dos novos membros ou de constante adestramento daqueles que compõe este corpo profissional, mas de indivíduos ao mesmo tempo diferenciados e socializados que, em interação, produzem e reproduzem a vida.

A proposta de utilizar o pensamento habermasiano para compreender e buscar alternativas para as políticas de formação docente fundamenta-se no princípio que o professor é antes de tudo uma pessoa (NÓVOA, 2000b) e que o seu emudecimento frente às questões sociais é indigno dessa condição. Se o professor não considera a possibilidade de se colocar publicamente com relação à sua própria formação, como tomará posição no que concerne à formação da juventude? A emancipação dos professores do jugo sistêmico, não se configura na liberação de uma classe profissional das amarras impostas por instâncias externas a ela, mas, antes de tudo, na libertação de pessoas, que somente nesta condição poderão participar de um processo educativo que não vise à adaptação ao contingente, mas essencialmente à emancipação humana.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Teodor W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, 1996.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 197-210.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 177-197, jan.-abr. 2006.

ALMEIDA, Gustavo Roque. **A expansão do ensino superior na Bahia: a ação do governo estadual**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2005.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan.-jun. 2002.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. **Sonho e liberdade do licenciando no mercado de trabalho**. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2005.

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 19, p. 71-94, nov. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n19/14624.pdf>> Acessado em 20 mai. 2009

ANDRÉ, Marli (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do conhecimento, n.6).

ANGOTTI, José André Peres. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 28, n. 2, (143-150), 2006.

APLB-SINDICATO. **APLB-Sindicato: 55 anos de luta**. Disponível em <[www.aplbsindicato.org.br/lista2.php?OID=5](http://www.aplbsindicato.org.br/lista2.php?OID=5)> Acessado em 01 mar. 2008.

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial: a educação democrática em uma era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997

\_\_\_\_\_ Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.

\_\_\_\_\_ Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismos em contexto global. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto (orgs). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-57.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 2, p. 211-227, jul. –dez. 2001.

AQUINO, Kathia Marise B. S. **Educação a distância: o caso de complementação para licenciatura em Biologia (UFSC/SEC-Bahia)**. Dissertação (mestrado em engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002

ATAÍDE, Jair Stefanini Pereira; LIMA, Lourivaldo Mota; ALVES, Edvaldo de Oliveira. A repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em Física: um estudo de caso. **Physicae**. n.6, p.21-32, 2006. Disponível em < <http://www.ifi.unicamp.br/physicae/ojs-2.1.1/index.php/physicae/article/viewFile/101/82>>. Acessado em 15 mai. 2008.

AZEVEDO, Fernando, et. al. **Manifesto dos pioneiros: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo (1932)**. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acessado em 15 jun. 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 56).

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial: ensaios sobre a regulação transnacional da educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leitão, 2007.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. **Pedido de autorização de plenificação do curso de Ciências**. Salvador: DESAP, 1981.

\_\_\_\_\_ Assembléia Legislativa. **Lei 7.349 de 12 de julho de 1998**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Luís Eduardo Magalhães - Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública. Disponível em <<http://www2.casacivil.ba.gov.br/NXT/gateway.dll/legsegov/leiord/leiordec1990/leiord1998/leiord1998jul/lo19987349.xml#art17>> Acessado em 20 set. 2009.

\_\_\_\_\_ Assembléia Legislativa. **Lei 8.261 de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em <[http://www2.casacivil.ba.gov.br/NXT/gateway.dll/legsegov/leiord/leiordec2000/leiord2002/leiord2002mai/lo20028261.xml#LO\\_8\\_261\\_Art\\_98](http://www2.casacivil.ba.gov.br/NXT/gateway.dll/legsegov/leiord/leiordec2000/leiord2002/leiord2002mai/lo20028261.xml#LO_8_261_Art_98)>. Acessado em 15 nov. 2007.

\_\_\_\_\_ Governo do Estado. **Decreto 8.451 de 13 de fevereiro de 2003**. Regulamenta a promoção nas classes da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em

<<http://www2.casacivil.ba.gov.br/NXT/gateway.dll?f=templates&fn=default.htm>>. Acessado em 23 mai. 2009.

\_\_\_\_\_ Governo do Estado. **Decreto 8.523 de 14 de maio de 2003**. Institui o Programa de Formação para Professores e dá outras providências. Publicado no D.O.E. de 15 de maio de 2003.

\_\_\_\_\_ Governo do Estado. **Decreto nº 9.064 de 07 de abril de 2004**. Aprova a organização estrutural e funcional do Instituto Anísio Teixeira (IAT). Publicado no D.O.E. de 08 abr. 2004.

\_\_\_\_\_ Governo do Estado. **Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. Disponível em <[http://www.sec.ba.gov.br/arquivos\\_leg\\_sec/lei10330\\_plano\\_est\\_educacao.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/lei10330_plano_est_educacao.pdf)> Acessado em 03 jan. 2010.

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação do Estado da Bahia Instituto Anísio Teixeira. **Formação de Professores: inicial**. Disponível em <[http://www.bahia.ba.gov.br/saeb/perfil99/iat\\_fin.htm](http://www.bahia.ba.gov.br/saeb/perfil99/iat_fin.htm)> Acessado em 15 jun. 2006.

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Instituto Anísio Teixeira. **Videoconferências** Disponível em <<http://www.sec.ba.gov.br/iat/>> Acessado em 07 nov. 2008a.

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Instituto Anísio Teixeira. **Núcleo de Tecnologias Educacionais**. Disponível em <<http://www.sec.ba.gov.br/iat/>> Acessado em 07 nov. 2008b.

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Programas e Projetos. **Formação para Professores. Inicial. Modalidade Presencial**. Disponível em <<http://www.sec.ba.gov.br/>>. Acessado em 07 nov. 2008c.

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Programas e Projetos. **Formação para Professores. Continuada. Aperfeiçoamento. Programa de Enriquecimento Curricular**. Disponível em <<http://www.sec.ba.gov.br/>>. Acessado em 07 nov. 2008d.

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Programas e Projetos. **Formação para Professores. Inicial. PROFORMAÇÃO**. Disponível em <<http://www.sec.ba.gov.br/>>. Acessado em 07 nov. 2008e.

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Instituto Anísio Teixeira. **Portifólio**. Disponível em <<http://www.sec.ba.gov.br/iat/>> Acessado em 20 abr. 2009a.

\_\_\_\_\_ Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Programas e projetos. **Áreas de gestão/ Fontes de Financiamento - Projeto Bahia**. Disponível em <[http://www.sec.ba.gov.br/projetos\\_especiais/projeto\\_bahia.htm](http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.htm)>. Acessado em 23 abr. 2009b.

\_\_\_\_\_ Fundação Luiz Eduardo Magalhães. Agência de Certificação Ocupacional. **O que é certificação ocupacional**. Disponível em <<http://www.certifica.org.br/certificacao/>>. Acessado em 23 mai. 2009c.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul.–dez. 2001. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acessado em 02 fev. 2008.

\_\_\_\_\_ Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano 15, vol.2, p. 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_ Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, p. 10-32, jul.–dez. 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acessado em 26/12/2008.

BARBOSA, Ana Angélica Leal. **Entrevista concedida por Ana Angélica Leal Barbosa**, coordenadora do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas da UESB de Jequié, à Daisi Teresinha Chapani em 16 jul. 2008. Arquivo pessoal. (Mídia digital).

BARBOZA, Maria das Graças A. F. **Capacitação docente**: uma arquitetura arquitetada. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROSO, João (org.). **A escola entre o global e o local**: perspectiva para o século XXI. Lisboa: Educa, 1999. (Fórum Português de Administração Educacional).

\_\_\_\_\_ O Estado e a Educação: a regulação transacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.). **A regulação de políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, 2006.

BASTOS, Fernando, NARDI, Roberto (org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências**: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escrituras, 2008. (Educação para a ciência; v.8).

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático 2 ed. Petrópolis, 2003, p.189-217.

BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo:USP, 2008.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.129-146.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **O professor leigo e sua participação política na zona rural da Bahia**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 1993.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época, v.56).

BISPO, Maria das Graças Silva. **A trajetória da UESB, campus de Jequié, no olhar de seus atores: identidade e memória.** Dissertação (mestrado em memória social e documento). Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRIO; Jequié:UESB, 2000.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida por Maria das Graças Silva Bispo**, Secretária de Educação do Município de Jequié, à Daisi Teresinha Chapani em 26 jun. 2008. Arquivo pessoal. (Mídia digital).

BOAVENTURA, Edvaldo M. O professor Edivaldo Boaventura: criação e autorização de funcionamento da UNEB: entrevista concedida à Lycia Margarida Dorea Guedes. **Revista da FAEEDBA**, Salvador nº 10, p.255- 265, jul.-dez. 1998b.

BOUFLEUER, José Pedro. Paradigma da ação comunicativa: novas perspectivas de ensinar e aprender. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n.12, p.185-195, 2005.

BOGDAN Robert C., BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p.125-217, jun. 2003.

BORGES, Celma. Movimento dos professores estaduais da Bahia: as lutas dos anos 80. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 255-289, jan.-dez. 1997. Disponível em <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=201&layout=abstract>>. Acessado em 02 jun. 2009.

BRAGA, Mauro Mendes; MIRANDA-PINTO, Clotilde O. B.; CARDEAL, Zenilda de Lourdes. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Química Nova**, São Paulo, n.20, v.4, p. 438-444, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 13-15, out.-dez. 1986

BRASIL. Governo Imperial. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acessado em 29 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm>> Acessado em 23 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acessado em 26 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução 30, de 11 de julho de 1974.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-9009416462168890788>>. Acessado em 17 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e dos Desportos. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**: versão escolar. Brasília: MEC, 1993. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acessado em 23 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e dos Desportos. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**. out. 1994. Disponível em <[http://lpp-uerj.net/olped/Documentos/conflitos/area\\_trabalho/1683.pdf](http://lpp-uerj.net/olped/Documentos/conflitos/area_trabalho/1683.pdf)>. Acessado em 24 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm>>. Acessado em 26 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 09/2001**. Assunto: diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 27/2001**. Assunto: dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Assunto: dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do ministro. **Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em <<http://www.prolei.inep.gov.br/>> Acessado em 22 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. **Censo dos profissionais do magistério da educação básica 2003**. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais\\_magis/default.htm](http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais_magis/default.htm)>. Acessado em 23 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – (UAB). Disponível em

<<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/decreto5800.pdf>> Acessado em 23 abr. 2009.

\_\_\_\_\_  
Presidência da República. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)>. Acessado em 23 abr. 2009.

\_\_\_\_\_  
Presidência da República. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 30 jan. 2009.

\_\_\_\_\_  
Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Sobre a UAB**. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/>> Acessado em 21 abr. 2009a.

\_\_\_\_\_  
Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**: 2003, 2004, 2005, 2006, 2007. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acessado em 23 abr. 2009b.

\_\_\_\_\_  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relação de cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea>> Acessado em 19 mai. 2009c.

\_\_\_\_\_  
Ministério da Educação. **Bahia vai formar 49 mil professores**. Notícia publicada em 05/03/2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12192:bahia-vai-formar-49-mil-professores&catid=210](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12192:bahia-vai-formar-49-mil-professores&catid=210)> Acessado em 29 jun. 2009d.

BRITTO, Luiz Navarro de. A educação nos textos constitucionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 65, n. 151, p. 511-522, set.-dez. 1984.

\_\_\_\_\_  
**Educação na Bahia**: propostas, realizações e reflexões. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília: INEP, 1991. (Coleção Navarro de Britto, vol.1).

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.147-168.

BUENO, Belmira Oliveira; ENGE, Janine Schultz. Magistério e mercado e trabalho: motivações e dilemas na escolha profissional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.44, p. 789-809, jul.-set. 2004.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e

profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32, n.2, p. 385-410, mai.-ago. 2006

BURBULES, Micholas C., TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto (orgs). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-26.

CARDOSO, Livia de Rezende, ARAUJO Maria Inês Oliveira. Entre o exigido e o produzido: o currículo escolar por professores de Ciências em escolas do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em <<http://www.foco.fae.ufmg.br/conferencia/index.php/enpec/vii/enpec/paper/viewFile/843/407>>. Acessado em 10 out. 2009.

CAMARGO, Sérgio, NARDI, Roberto. Estudando o processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em Física. In: BASTOS, Fernando, NARDI, Roberto (org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escrituras, 2008. p. 53-80 (Educação para a ciência; v.8).

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; DINIZ, Renato Eugênio S. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem os professores de Ciências e Biologia. **Investigações Ensino de Ciências**, v. 6, n. 1, mar. 2001. Disponível em <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>> Acessado em 20/06/2004.

CAMPOS, Márcia Zendron. **A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular na formação inicial**. Tese (doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo:PUCSP, 2006.

CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Djalma Pacheco. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para educação básica. **Ciência e Educação**, Bauru, v.5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 111-120, jan.-mar. 2000

CAZELLI; Sibe; FRANCO, Creso. Alfabetismo científico: novos desafios no contexto da globalização. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em <[http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v3\\_n2/sibelecreso.PDF](http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v3_n2/sibelecreso.PDF)>. Acessado em 11 out. 2009.

CHAPANI, Daisi Teresinha. **Formação docente em serviço: o papel do conhecimento prático na assimilação ou rejeição de novas teorias**. Relatório de Pesquisa. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Jequié: UESB/Salvador: FAPESB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Curso de licenciatura em serviço: entre a diplomação e a formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR “Necessidades emergentes da sociedade do conhecimento para a formação do educador: mitos e desafios”, 1, 2006, Araraquara. **Atas...** Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação



Escolar. Departamento de Didática. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, 2006b (CD-ROM).

\_\_\_\_\_ Formação acadêmica em serviço: avanços, resistências e contradições de um grupo de professores de ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/138>>. Acessado em 27 nov. 2009.

CHAPANI, Daisi Teresinha; ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria. Considerações a respeito do conceito de formação (profissional) e de suas representações entre professores de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009a. (CD-ROM).

\_\_\_\_\_ Paralelos entre a biografia de um professor de Ciências e o “romance de formação”: possibilidades de esclarecimento das representações de formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009b. (CD-ROM).

\_\_\_\_\_ As políticas públicas na história da formação de uma professora de ciências: uma análise a partir de contributos do pensamento habermasiano. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, p. 321 – 339. Dez. 2009. Disponível em <<http://www.if.ufrgs.br/ienci/?go=artigos&idEdicao=44>>. Acessado em 14. Jan.2010.

CHAPANI, Daisi Teresinha; RAZERA, Júlio Cesar Castilho; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Manifestações discursivas de professores leigos: entre expectativas pessoais e pedagógicas ao longo de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. In: TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; RAZERA, Júlio Cesar Castilho (orgs.). **Ensino de Ciências: pesquisas e pontos de discussão**. Campinas: Komedi, 2009. p. 115-146

CHAVES, Sílvia Nogueira. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências: tensões entre o pensar e o agir**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepções. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-124.

CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto Editora, 1998. (Coleção Ciências da Educação).

CORTEZ, Baltazar Campos. **Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI): 1970 a 2004**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí. Teresinha: UFPI, 2006.

COSTA, Cláudio Ferreira. **Filosofia da linguagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003. (Filosofia passo-a-passo, v.5).

CRUZ, Eliana Bárbara Guimarães. **Projeto de regularização do fluxo escolar**: profilaxia ou tratamento. Dissertação (mestrado em administração estratégica). Universidade de Salvador. UNIFACS: Salvador, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. Brasília: FLACSO do Brasil, 2001. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, v. 17).

CUNHA, Marta Lyrio; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p.73-106, jan.-abr. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-28. (Vol. III – Século XX).

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.87, p. 423-460, mai.-ago. 2004.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 97-130. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DEUTSCH, Rudolfo José. **Ciências, ética e ação comunicativa: a prática pedagógica realizada no contexto da escola**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese (doutorado em educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acessado em 28 jun. 2009.

DIAS DA SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul.- dez. 2005. Disponível em <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2005\\_02/09\\_artigo\\_das\\_da\\_silva.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/09_artigo_das_da_silva.pdf)>. Acessado em 15 nov. 2009.

DIAZ BARRIGA, Angel D.; ESPINOSA, Catalina Inclán. El docente em las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 25, p. 17-41, enero-abril 2001. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie25f.htm>>. **Acessado em 03 jul. 2006.**

DINIZ-PEREIRA. Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

\_\_\_\_\_ A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOMINGOS, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 67, v.156, p. 351-366, mai. – ago. 1986.

DRAIBE, Sonia Maria. O welfare state no Brasil: características e perspectiva. **Caderno de Pesquisa do NEPP**, n.8, 1993.

EFKEN, Karl-Heinz. **O Estado democrático de direito na perspectiva de Jürgen Habermas**. Tese (doutorado em filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC-RS, 2003.

EL-HANI, Charbel Niño; TAVARES, Eraldo José Madureira; ROCHA, Pedro Luís Bernardo. Concepções epistemológicas de estudantes de Biologia e sua transformação por uma proposta explícita de ensino sobre História e Filosofia das Ciências. **Investigações em ensino de Ciências**, vol. 9, n.3, 2004, p. 01-50. Disponível em <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID118/v9\\_n3\\_a2004.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID118/v9_n3_a2004.pdf)>. Acessado em 26 set. 2009.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set.-dez. 2007.

FERRAZ, Maria Ricardina H.M.P.B. **Ser professor: percursos de formação e de construção identitária: contributos para uma construção subjetiva da profissão docente**. Dissertação (mestrado em educação). Departamento de Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

FERREIRA, Maria Serra; VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre prática de ensino e contexto escolar. In: SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Maria Serra (orgs.) **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói: Eduff, 2003, p. 29-46.

FERREIRA JUNIOR, Amarildo. BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 27. n. 97, p. 1159-1179, set.-dez. 2006.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2006.

FLORES, Corina Dias Chagas. **PROCIEMA: propostas e trajetória do primeiro projeto de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): ações na área de matemática em Vitória da Conquista**. Dissertação (mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2001.

FRACALANZA, Hilário. A prática do professor e o ensino das Ciências. **Ensino em Revista**, v. 10, n. 1, p. 93-104, jul. 2002.

FREITAG, Bárbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social: Rev. Sociol.** São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 7-44, 2. sem 1989.

\_\_\_\_\_ **O indivíduo em formação.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de nossa época, v.30).

\_\_\_\_\_ **A teoria crítica ontem e hoje.** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004

\_\_\_\_\_ **Escola, estado e sociedade.** 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Habermas.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção: Grandes cientistas sociais).

FREITAS, Denise, VILLANI, Alberto. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. **Investigações Ensino de Ciências.** vol. 7, n. 3, dez. 2002. Disponível <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>> Acessado em 20 jun. 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

\_\_\_\_\_ Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p. 136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_ Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.85, p. 1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_ A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.Acessado em 21 abr. 2009.

FREITAS, Kátia Siqueira. Licenciatura em serviço: o olhar dos participantes. **Gestão em Ação**, Salvador, v.9, n.2, p.227-239, maio.-ago. 2006. Disponível em <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga922006.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

FREITAS, Zulind Luzmarina. **Um projeto de interação universidade-escola como espaço formativo para a docência do professor universitário.** Tese (doutorado em ensino de ciências). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru: UNESP, 2008.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21,p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp21/Parte5.pdf>> Acessado em 09 jul. 2007.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v.11, n.2, p. 327-345, 2005.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. O público e o privado: trajetórias e contradições da relação Estado-educação. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó;

WACHOWICZ, Lilian (orgs.) **Estado e educação**. Campinas: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. p. 55-73. (Coletânea C.B.E.).

GARCIA, Bianco Zalmora. **A construção do projeto político pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Dissertação (mestrado). São Paulo: USP, 1999.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70 jan.-abr. 2008

GEUSS, Raymond. **Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt**. Campinas: Papirus, 1988.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel; STUBRIN, Florencia; GINDÍN, Julián. Reforma educativa y luchas docentes en América latina. **Educación e Sociedad**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, set.-dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 21 mai. 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIROUX, Henry A. (org). **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. A educação de professores e a política da reforma democrática. In: GIROUX, Henry A. (org). **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 195- 212.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: SGRÓ, Margarita. **Educación pós filosofia da história: racionalidade e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-20.

GOMES, Celma Borges. **Um estudo da formação de professores primários**. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 1984.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educación e Sociedad**, Campinas, ano XX, n. 6, p. 125-140, abr. 1999.

GOUVEIA, Mariley Simões Floria. **Cursos de Ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada**. Tese (doutoramento). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1992

GURGEL, Célia Margutti Amaral. Políticas públicas e educação para a ciência no Brasil (1983-1997): afinal o que é ensino de qualidade? **Revista Iberoamericana de Educación**. De los lectores. Didáctica de las Ciencias y la Matemática. 22 fev. 2000. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/105Gurgel.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/105Gurgel.PDF)>. Acessado em 22 jul. 2008.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. In: BENJAMIN, Walter, HORKEIMER, Max, ADORNO, Theodor W, HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 155-164. (Coleção: Os Pensadores).

\_\_\_\_\_ **Mudança estrutural na esfera pública**: investigações quanto a uma categoria de sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_ A nova intransparência: a crise do estado de bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987.

\_\_\_\_\_ Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 26, p. 100-113, mar. 1990.

\_\_\_\_\_ **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. 3ª ed. Madri: Taurus, 2001.

\_\_\_\_\_ Acções, actos de fala, interacções linguisticamente mediadas e o mundo vivo. In HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002. p. 103-149 (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

\_\_\_\_\_ **Teoría de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. 4ª ed. Madri: Taurus, 2003.

\_\_\_\_\_ A ética da discussão e a questão da verdade. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_ Técnica e ciência como “ideologia”. Lisboa: Edições 70, 2006.

HAGUETTE, André. A sociedade, o Estado e o sistema nacional de educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó; WACHOWICZ, Lílian (orgs.) **Estado e educação**. Campinas: Papyrus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. p. 169-178. (Coletânea C.B.E.).

HARRES, João Batista Siqueira. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 4, n. 3, p. 197-211, 1999. Disponível em <[http://www.if.ufrgs.br/ieneci/artigos/Artigo\\_ID53/v4\\_n3\\_a1999.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ieneci/artigos/Artigo_ID53/v4_n3_a1999.pdf)>. Acessado em 11 out. 2009.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. **Integração: Ensino, Pesquisa, Extensão**, São Paulo, ano VI, n. 21, p.101-103, mai. 2000.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORKEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter, HORKEIMER, Max, ADORNO, Theodor W, HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. p. 117-154. (Coleção: Os Pensadores).

\_\_\_\_\_ Filosofia e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter, HORKEIMER, Max, ADORNO, Theodor W, HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980b (155-164). (Os Pensadores)

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, Durval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 195-239.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.31-61.

IBGE. Cidades@. **Jequié**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acessado em 28 abr. 2007.

JAEGER, Werner W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JEQUIÉ. Prefeitura Municipal de Jequié. **Município**. Disponível em <<http://www.jequie.ba.gov.br/content/blogcategory/24/122/>>. Acessado em 28 abr. 2007.

KASSEBOEHMER, Ana Cláudia; FERREIRA, Luiz Henrique. O processo de reformulação dos cursos de Licenciatura em Química nas IES públicas paulistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14. Sociedade Brasileira de Ensino de Química, Curitiba. **Atas...** Curitiba: SBEQ, 2008.

KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996 (Série educação em ação, v.10)

KRASILCHIK, Mirian. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo. EPU/Editora da Universidade de São Paulo, 1987 (Temas básicos de educação e ensino).

\_\_\_\_\_. Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, n. 1, p. 169-202, nov. 2003.

LANDSHEERE, Viviane. **Educação e formação**: ciência e prática. Lisboa: ASA, 1994 (Coleção: Perspectivas actuais/educação).

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEVIN, Benjamin. An epidemic of education policy: what can we learn for each other. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 131-142, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, p. 239-273, dez. 1999.

LIMA, Joselita de Castro. **O treinamento em educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 1975.



LIMA, Marta Maria Leone. **Ingresso de mulheres no magistério da Bahia**: o resgate de uma história. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2006.

LIMA-TAVARES, Daniele Aparecida. **Trajetórias da formação docente**: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006.

LONGHI, ARMINDO JOSÉ. A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva. Tese (doutorado em Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, A Alice Casemiro; MACEDO. Elizabeth (org). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004a. p. 45-76. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, mai.- ago. 2004b.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, jul.-dez. 2005. Disponível em <[www.curriculosemfronteira.org](http://www.curriculosemfronteira.org)>. Acessado em 26 dez. 2008.

LUBENOW, Jorge Adriano. **A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas**. Tese (doutorado em filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2007.

LÜDKE, Menga (coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001. ( Série Prática Pedagógica).

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, p. 459-476, 2003.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo**: o *bildungsroman* na história da literatura. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12. n. 58, p. 38-44, abr.-jun. 1993.

MACEDO, Jussara Marques. **A formação do pedagogo frente às novas exigências de qualificação do trabalho docente**: análise da implantação do curso de pedagogia da UESB. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação/qualificação de professores em exercício no estado da Bahia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6, 2006, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. **Atas...:** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.



MACHADO, Célia Tanajura. **O Projeto Nordeste e a formação do professor**: diretrizes da reforma educacional brasileira. Dissertação (mestrado). Programa: Educação, História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2001.

MAGNAVITA, Cláudia Regina Aragão. **Educação a distância**: novas perspectivas para a formação de professores. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 12, n. 20, p. 333-341, jul.-dez. 2003.

MAIA, Marilda de França. **A evasão escolar no 3º grau**: a quem interessam as razões? Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1984.

MALET, Régis. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1301-1332, set.-dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 23 ago. 2009.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de Ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.20, n.2: p.168-193, ago. 2003.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

MARCELO GARCIA, Carlos **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada; Uma introdução à análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, Educação Continuada, p.13-20, 1995

MATOS, Nívea Bárbara de Moraes; SILVA, José Luis P. B, TENÓRIO, Robinson Moreira. A formação do professor de Química e o Programa de Enriquecimento Instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em <<http://www.foco.fae.ufmg.br/conferencia/index.php/enpec/viiienpec/paper/viewFile/947/232>>. Acessado em 10 out. 2009.

MATTHEWS, Michael R. História, filosofia e ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Cadernos Catarinenses de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3: p. 164-214, dez. 1995

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 195-210, jan.-jun. 2005.

MEDEIROS, Maria das Neves. **Formação e autoformação do professor de jovens e adultos**: uma construção na ambiência escolar. Dissertação (mestrado em educação). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2006.

MEGID NETO, Jorge. Três décadas de pesquisas em educação em Ciências: tendências de teses e dissertações. In: NARDI, Roberto (org). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 341-356.

MELO, Maria Tereza Leitão. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 45- 60, dez. 1999.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Anísio Teixeira, secretário de educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia? **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 13, p. 141-150, jan.-jun. 2000.

MENEZES, Luiz Carlos (org). **Formação continuada de professores de Ciências no contexto Ibero-americano**. Campinas: Autores Associados. São Paulo: NUPES, 1996 (Coleção: Formação de Professores).

MILANI, Carlos R. S. Políticas públicas locais e participação na Bahia: o dilema gestão versus política. **Sociologias**, ano 8, nº 16, p. 180-214, jul.-dez 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 59-91.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 309-333, mai.-ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 26 mai. 2009.

MORAES, Salete Campos. É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol.17, n.2, p. 225-246, 2004.

MORAIS, Carlos Willians Jaques. Formação de professores: aspectos ético-jurídicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA, 1. SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA: filosofia, formação docente e cidadania, 8. **Atas...** Universidade de Caxias do Sul. UCS: Caxias do Sul, mai. 2008. Disponível em <[http://www.ucs.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd\\_60/comunicacoes\\_cientificas/formacao\\_etico/carlos.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd_60/comunicacoes_cientificas/formacao_etico/carlos.pdf)>. Acessado em 20 set. 2009.

MOREIRA, João Roberto. Sociologia política da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Vol. 65, n. 151, p. 623-643, set.-dez. 1984.

MORROW, Raymond A. TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação**: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Afrontamento, 1997.

\_\_\_\_\_ Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto (orgs). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-44.

MUENCHEN, Cristiane; AULER, Décio. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. vol. 7, n 3, 2007. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html>> Acessado em 20 set. 2009.

MÜHL, Eldon Henrique. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_ Educação e emancipação: construção e validação consensual do conhecimento pedagógico. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Filosofia, Educação e Sociedade**. Passo Fundo: Editora da UFP, 2003 (61-72).

MÜLLER, Deise Margô. **Um olhar sobre as reformas dos cursos de licenciatura em Física: adequação legal ou reforma?**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NARDI, Roberto. **A área de ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros**. Tese (livre docência). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru: UNESP, 2005.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa. **O que querem os professores ante a sua formação continuada?** Itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003.

NASCIMENTO, Gilvânia da Conceição. **Cursos de aperfeiçoamento profissional: limites e possibilidades para a prática docente**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 1999.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor – esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo. **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão docente**. São Paulo: Terras do Sonhar; Edições Pulsar, 2005. p. 21-72.

NÓVOA, António. **História da Educação**. Provas de Agregação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: ULFPCE, 1994.

\_\_\_\_\_ O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

\_\_\_\_\_ (org)**Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000a.

\_\_\_\_\_ Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (org)**Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000b, p. 11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 23 ago. 2009.

\_\_\_\_\_ Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, mai.-ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 21 jun. 2009.

OLIVEIRA, Lucia Maria Costa. **Licenciaturas curtas: uma avaliação da experiência no estado da Bahia**. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1983.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. Custos e benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 305-342, jul.-set. 2001.

OLIVEIRA, Maria Dias Pilar Barreira. **Construindo a trajetória docente: os percursos formativos de professores de Ciências**. Dissertação (mestrado em educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2004.

ORQUIZA de CARVALHO, Lizete Maria. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. Tese (livre docência). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Ilha Solteira: UNESP, 2005.

OZGA, Jenny. **Investigações sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. Contextos e características do neoliberalismo em educação. In: PACHECO, José Augusto (org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em questão**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 7-20.

PALMA FILHO, José Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. 1ª. ed. São Paulo: CTE - Editora, 2005.

PARIZ, Josiane Domingas B. **A formação inicial do professor para os primeiros anos da educação básica no Brasil e em Portugal: uma análise contextual sobre as reformas educativas da década de 90**. Dissertação (mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2004.

PEREIRA, Eva Waisros. **Formação de professores a distância: experiências brasileiras**. Tese (doutorado em Ciências da Educação). Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista**

**HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p.183 –208, jun. 2007. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_26.pdf)>. Acessado em 11 out. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-53.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo. v.14, n.3, p.102-110, set.-dez. 2005.

PINHEIRO, Israel de Oliveira. A política na Bahia: atrasos e personalismos. **Ideação**, Feira de Santana, n.4, p. 49-78, jul.-dez. 1999.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-42.

PINTO, José Marcelino R. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese (doutorado). Campinas: UNICAMP, 1994.

PIRES, Roberto Gondim. **Entrevista concedida por Roberto Gondim Pires**, Diretor da DIREC 13, à Daisi Teresinha Chapani em 07 jul. 2008. Arquivo pessoal. (Mídia digital).

PORTO, Maria de Lourdes Oliveira. **A participação dos professores de Biologia de escolas estaduais da cidade de Jequié-BA em atividades de formação continuada**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização: A Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências). Departamento de Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié: UESB, 2007.

PONTES, Márcia. O Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação: hesitações, contradições e equívocos. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.2, p.211-217, mai.-ago. 2004. Disponível em <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav7n204.PDF>>. Acessado em 31 mai. 2009.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRS, 1995.

PRONUNCIAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1361-1363, set.-dez. 2006

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação. In; PUCCI, B. (org.) **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. p. 11-58. (Ciências sociais e educação).

RAZERA, Júlio Cesar Castilho; CHAPANI, Daisi Teresinha; DUARTE, Ana Cristina Santos. Discursos de professoras de Ciências em trajetória de formação profissional: entre

as experiências de docência leiga e formal. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em <<http://www.foco.fae.ufmg.br/conferencia/index.php/enpec/vii/enpec/paper/viewFile/24/349>>. Acessado em 10 out. 2009.

REIS, Nádya Maria Viana. Projeto fortalecimento da gestão escolar: reflexões sobre os desafios e possibilidades vivenciados na construção progressiva da gestão democrática e da autonomia escolar a partir de uma experiência baiana. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8, 2003 **Atas...** Panamá, 2003. Disponível em <<http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20VIII/documentos/reis.pdf>>. Acessado em 23 abr. 2009.

RIBEIRO, Silvar Ferreira. **A formação de professores em exercício através da educação a distância**: perspectivas da Universidade do Estado da Bahia. Dissertação (mestrado em engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002.

RIBEIRO, Victória Maria Brandt. Uma pequena conversa sobre currículo, prática docente e Teoria da Ação Comunicativa. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n.2, p. 99-116, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v9n2/06.pdf>>. Acessado em 08 set. 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 30ª ed. São Paulo: Vozes, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). In: TEODORO, Antônio. **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos iberoamericanos. Brasília: Líber livros, CYTED, 2008. p. 163-183.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan.-dez.2002.

SANTOS, Ana Lucia Felix. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção no nordeste do Brasil. Tese (doutorado em educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **As tensões da modernidade**. DHNET, 2002. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>>. Acessado em 17 jan. 2010.

SANTOS, Jilvânia Lima. **O caso PEI na Bahia**: um estudo crítico da proposta pedagógica de Reuven Feuerstein para as primeiras séries do ensino médio. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003.



SANTOS, Josefina M.C et al. Melhoria do processo de ensino-aprendizagem em escolas de 5ª a 8ª séries dos municípios da SURED-20, com ênfase no treinamento de recursos humanos. **Con(s)ciência**, Vitória da Conquista, n.1, p. 67-75, jan.-jun. 1990.

SANTOS, Lucíola Licínio C.P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p.173-182, dez. 2000.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo-mundo e espaço mundo. In: DOWBOR, Landislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo Edgard (orgs.) A. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.191-198.

\_\_\_\_\_ **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência ambiental. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Nilda Moreira. **Movimento dos professores da rede pública da Bahia (1953-1989)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 1993.

SANTOS, Patrícia Oliveira; BISPO, Josiane dos Santos; OMENA, Maria Luiza Rodrigues de A. O ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA - educação de jovens e adultos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n3/05.pdf>> Acessado em 20 set. 2009.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, p. 17-27, abr.-jun. 1996.

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 17-25, out.-dez. 1986

SAUTER, Gabriela Ossenbach. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 1 – (Estado y Educación). Enero - Abril 1993. Disponível em <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01.htm>>. Acessado em 22/02/2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_ Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan.-abr. 2009.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan.-mar. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005 (57-68).

SCHEID, Neusa Maria John; FERRARI, Nadir; DELIZOICOV, Demétrio. Concepções sobre a natureza da ciência num curso de Ciências Biológicas: imagens que dificultam a educação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**. v 12, n. 2, p.157-181, 2007. Disponível em <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID166/v12\\_n2\\_a2007.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID166/v12_n2_a2007.pdf)>. Acessado em 26 set. 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995

SCHWINGEL, Mara; AQUINO, Maria Sacramento; MEIRA, Nelson Wanderley Ribeiro. Movimento dos docentes do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.1, p.87-98, jan.-abr. 2004. Disponível em <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav7n104.PDF>>. Acessado em 02 jun. 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. In: TEODORO, António (org). **Tempos e Andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos**. Brasília: Líber Livro, CYTED, 2008. p. 39-62.

SGRÓ, Margarita. **Educação pós filosofia da história: racionalidade e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Série: O que você precisa saber sobre).

SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Carla Maline; MUNFORD, Danusa. Formação de professores de Ciências: revisão de periódicos (2006-2007). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em <<http://www.foco.fae.ufmg.br/conferencia/index.php/enpec/vii/enpec/paper/viewFile/892/570>>. Acessado em 10 out. 2009.

SILVA, Andréia Ferreira. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2004.

SILVA, Antonia Almeida. **Políticas públicas para educação básica na Bahia nos anos 90: propostas de ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998)**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007.

SILVA, Denys Brasil Rodrigues; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. vol. 7, n. 1, 2007. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html>> Acessado em 20 abr. 2009.

SILVA, Felipe Carreira. **Espaço público em Habermas**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002. (Série: Estudos e Investigações, n. 26).



SILVA, Sarita Medina. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia.** Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 14 abr.2009.

\_\_\_\_\_. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24. p. 78-94. set.-dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07.pdf>>. Acessado em 20 abr. 2009.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/UNESCO e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set.-dez. 1999. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/170/169>>. Acessado em 17 nov. 2009.

SINPRO-BA – **Sindicato dos professores do estado da Bahia.** Disponível em <<http://www.sinpro-ba.org.br/>>. Acessado em 21 mai. 2009

SOBOTTKA, Emil Albert. Por que se faz políticas sociais no Brasil? Notas sobre estratégias de legitimação nos últimos dois governos federais. **Civitas**, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan.-jun. 2006. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/23/1586>>.Acessado em 27 abr. 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan.-abr. 2006.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza."Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência e Educação**, Bauru, 2008, vol.14, n.3, p.381-396. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n3/a02v14n3.pdf>> Acessado em 20 set. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.16-38, set.-dez. 2003.

SUDBRAK, Edite Maria. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, vol. 29, n. 2, 2004. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r13.htm>> Acessado em 08 mai. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.61-88, mai.-ago. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan. – abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, C. Introdução geral. In: TARDIF, Maurice. LESSARD, C. Claude; GAUTHIER, C. (org.). **Formação dos professores e contexto sociais**. Porto, Rés-Editora, 2001. p. 5-76.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Dez. 2000.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador: EDUFBA, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no estado da Bahia**. Relatório apresentado ao governador do estado da Bahia. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio, 2001 (edição fac-simile).

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Iniciação à pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de ciências biológicas. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n.1, p. 1-14, 2003 Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/ensaio/>. Acessado em 10 ago. 2008.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil [1972-2004]:** um estudo baseado em dissertações e teses. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2008.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo com base em dissertações e teses. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO E CIÊNCIAS, 7, 2007. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. **Atas....** Florianópolis: ABRAPEC, 2007. (CD-ROM).

TEODORO, António N. D. **Educação, desenvolvimento e participação política dos professores:** contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa dos anos oitenta. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa. Dissertação (mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_ **Poder e participação em educação.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1997. (Série: observatório das políticas de educação).

\_\_\_\_\_ **A construção política da educação:** Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_ **As políticas de educação em discurso directo (1955-1995).** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

\_\_\_\_\_ É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre a possibilidade e esperança de acção política. **Revista Lusófona da Educação**, Lisboa, n.2, p. 43-51, 2003a.

\_\_\_\_\_ **Globalização e educação: políticas nacionais e novos modos de governação.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003b (Coleção Prospectiva, v.9)

\_\_\_\_\_ (org.) **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos.** Brasília: Líber livros, CYTED, 2008.

TERRAZZAN, Eduardo A. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes.** São Paulo: Escrituras, 2007, p. 145-192.s

TIGRINHO, Luiz Mauricio V. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. **Gestão Universitária**, n.173. Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php/edicoes/135-173/649-evacao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior.html>> Acessado em 15 mai. 2009.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TONNA, Michelle Attard. Teacher education in a globalised age. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 5, n. 1, w.p., may 2007. Disponível em <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=88>>. Acessado em 14 jan. 2010.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época, v. 9).

\_\_\_\_\_ The state, privatisation and educational policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. **Comparative Education**, v.38, n.4, p.365-385, nov. 2002.

\_\_\_\_\_ Teoria crítica e sociologia política da educação. In: TORRES, Carlos Alberto (org.) **Teoria crítica e sociologia política da educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 104-144. (Biblioteca Freiriana, v.6).

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia: Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002. (Coleção Políticas de Educação e de Contextos Educativos).

TORRES, Ceres Maria Ramires et. al (org). **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva.** Brasília: ANDES-SN, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-194.

UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. **Projeto de reconhecimento do curso de Licenciatura em Ciências: Habilitações em Biologia e Química.** Jequié: UESB, 1987.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de graduação. **Projeto de implantação do curso de Ciências Biológicas:** campus de Jequié (vol. I). Jequié: UESB, 1998a.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de graduação. **Projeto de implantação do curso de Ciências Biológicas:** campus de Jequié (vol. II). Jequié: UESB, 1998b.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ciências Biológicas. Prociema (1999). In: UESB. Departamento de Ciências Biológicas. **Projetos de Extensão.** Jequié: DCB, 2002. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Departamento de Ciências Biológicas. **Projeto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** Programa de Formação de Professores: modalidade presencial - 1º etapa. Jequié: UESB/DCB, 2003

\_\_\_\_\_. Departamento de Ciências Biológicas. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Ciências Biológicas nas Modalidades de Licenciatura Plena e Bacharelado.** Jequié: DCB, 2004.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ciências Biológicas. **Projeto de Reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** Programa de Formação de Professores: modalidade presencial - 1º etapa. Jequié: UESB/DCB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de cursos.** Disponível em <<http://www.uesb.br/catalogo/>>. Acessado em 28 abr. 2007.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público. Autarquia Universidade do Sudoeste. Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão. **Pedido de Criação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia:** Carta Consulta (parte 1). Salvador: UFBA/UESB/PAPEX, 1986.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos.** Nova Delhi: UNESCO, 1993. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

\_\_\_\_\_ **Recomendação relativa à condição docente.** Paris: UNESCO, 1998a. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538POR.pdf>>. Acessado em 20 jun. 2009.

\_\_\_\_\_ **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** UNESCO, 1998b. Disponível em <[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830/view](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/view)>. Acessado em 25 jun. 2009.

\_\_\_\_\_ **Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999a. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acessado em: 19 jun. 2009.

\_\_\_\_\_ **Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro.** Seul: UNESCO, 1999b. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116096por.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

\_\_\_\_\_ **Science for the twenty-first century.** Paris: UNESCO, 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131550e.pdf>> Acessado em 22 jun. 2009.

\_\_\_\_\_ **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001a. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

\_\_\_\_\_ **Declaração de Cochabamba.** Cochabamba: UNESCO, 2001b. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

VEGAS, Emiliana; PETROW, Jenny. **Raising student learning in Latin America: the challenge for the 21st Century.** Washington, D.C: The World Bank, 2008.

VERHINE, Robert E. **Financiamento da educação básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia fase final: foco no Fundef.** Relatório Geral. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público. Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003.

VERHINE, Robert E; ROSA, Dora Leal. Fundef no Estado da Bahia. **Gestão em Ação.** v.6, n.2, p.107-117, jul.-dez. 2003. <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga622003.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002. p. 13-45.

\_\_\_\_\_ **O público e o privado nas tramas da LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-85.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil.** Brasília: Líber Livros, 2007.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em Ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a11v14n2.pdf>>. Acessado em 20 set. 2009.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida; FREITAS, Denise. Formação do professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 8, 2002, Águas de Lindóia, Sociedade Brasileira de Ensino de Física. **Atas....** Águas de Lindóia: SBEF, 2002. Disponível em <[http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/viii/trabalhos/ autores\\_A.htm](http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/viii/trabalhos/ autores_A.htm)>. Acessado em 27 ago. 2009.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: a escola normal no século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (orgs.) **A educação escolar na perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-102.

WARDE, Miriam Jorge. Professor leigo: até quando? **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 1 -7, out.-dez. 1986.

WEBER, José Fernandes. Bildung e a educação. **Educação e Realidade**, n. 21, v.2, p. 117-134, jul. – dez. 2006.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 129-155, abr. de 2000.

\_\_\_\_\_. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WHITTY, Geoff. Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direito do cidadão na política educativa contemporânea. **Educação, Sociedade e Culturas**. n.6, p.115-172, 1996.

ZANCAN, G. T. Educação científica: uma prioridade nacional. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, jul.-set. 2000, vol.14, n.3, p.3-7. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392000000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 04 jun. 2006.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, mai.-ago, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMOS DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

**Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”  
Programa de Pós-graduação “Educação para Ciência”**

#### TERMO DE ESCLARECIMENTO

Para realização do projeto de pesquisa “Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências”, necessito de informações sobre sua história como professor (a) de Ciências. Para tanto gostaria que me concedesse uma entrevista que será gravada em fita de áudio e depois transcrita para análise, os resultados farão parte de minha tese de doutoramento.

Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Seu nome não aparecerá em nenhum momento do estudo ou em qualquer publicação decorrente da pesquisa, pois você será identificado com um nome fictício. Se quiser, poderá obter outras informações que desejar a respeito da pesquisa.

---

Daisi Teresinha Chapani  
pesquisadora responsável

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,

R.G. \_\_\_\_\_, li o termo de esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. Assim sendo, concordo em participar do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007

---

Assinatura do voluntário da pesquisa





**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA I**

I - Conte-me como foi sua formação como professor de Ciências.

Caso o entrevistado não mencione, procurar conhecer:

- 1) Onde ele situa o início de sua formação
- 2) Que época iniciou o curso que possibilitou seu ingresso na docência. Como ele o avalia.
- 3) Em que se constituiu sua formação continuada. Como ele a avalia.
- 4) Qual *status* que atribui aos conhecimentos por ele produzidos em sua prática docente.
- 5) Como avalia as políticas de formação de professores implantadas durante sua “trajetória formativa”. Como deveriam ser estas políticas em sua opinião.
- 6) Se as decisões tomadas a respeito de sua formação foram autônomas ou em decorrência de pressões externas. Por que.
- 7) Se em alguma ocasião engajou-se em discussões coletivas a respeito de sua formação. Por que.
- 8) Se é sindicalizado, por que. Se conhece ações sindicais relacionadas à formação docente.
- 9) Se relaciona as políticas de formação docente com o contexto sócio-político mais amplo.

## APÊNDICE D

### ROTEIRO DE ENTREVISTA II

I - Conte-me como foi sua formação como professor de Ciências.

Caso o entrevistado não mencione, procurar conhecer:

- 1) Onde situa o início de sua formação.
- 2) Em que época iniciou o curso que possibilitou seu ingresso na docência. Como ele o avalia.
- 3) Se participou de alguma discussão formal ou informal sobre o curso de licenciatura, especialmente com relação ao currículo.
- 4) Qual *status* atribui aos conhecimentos por ele produzidos em sua prática docente.
- 5) Em que se constituiu sua formação continuada. Como ele a avalia.
- 6) De que maneira se relaciona com as ações de formação em serviço: toma a iniciativa de participar das mesmas ou de outras? Discute-as? Acata-as? Ignora-as?
- 7) Se as decisões tomadas a respeito de sua formação foram autônomas ou em decorrência de pressões externas. Por quê.
- 8) Se em alguma ocasião engajou-se em discussões coletivas a respeito de sua formação. Por quê.
- 9) Se é sindicalizado, por quê. Se conhece ações sindicais relacionadas à formação docente.
- 10) Se relaciona as políticas de formação docente com o contexto sócio-político mais amplo.
- 11) Se vivenciou situações sistemáticas de pesquisa em sua trajetória formativa.
- 12) Se vivenciou situações sistemáticas de reflexão crítica em sua trajetória formativa.

## **Apêndice E**

### **Carta de acompanhamento da entrevista transcrita.**

Bauru, 01 de março de 2009.

Olá \_\_\_\_\_, como vai?

Gostaria de lhe agradecer mais uma vez pela entrevista que você me concedeu, ela está sendo muito útil para o meu trabalho. Caso queira, ainda é possível fazer alterações, por isso estou mandando a entrevista transcrita. Se você preferir fazer reflexões sobre o que foi tratado, também serão bem-vindas.

Abraços,

Daisi Chapani

## Apêndice F

### Transcrições das entrevistas

#### Alma – 39min

- Então, eu queria saber, Alma, queria que você me contasse justamente a história da sua formação como professora de Ciências.
- Você quer desde o princípio, como foi a graduação?
- Isso.
- Eu iniciei em 91, desde quando eu já lecionava Ciências, porque precisava de professores de Ciências na escola, então, eu fui e comecei ensinar Ciências. Não, desde 93, comecei ensinar Ciências. Fiquei até o ano 2000 ensinando Ciências, quando foi no ano de 2001 por aí, deixei de lecionar Ciências e entrei na área de informática, recentemente, em 2005, voltei lecionar Ciências, em 2003 eu comecei a lecionar Biologia e Química.
- O curso que você fez foi o de licenciatura curta com plenificação?
- Com plenificação.
- Você fez a licenciatura e já plenificou?
- Já, foi direto.
- E o que você achou do curso que você fez?
- Ah, gostei, muito bom, muito bom, eu não tenho o que me queixar do curso. Foi muito bom, muito proveitoso.
- E te deu base para ensinar?
- Me deu base, justamente
- Você fez o magistério?
- Fiz, fiz o magistério
- E o que você achou do magistério?
- Bem, o magistério é... foi uma época assim que... ficava faltando professores, entendeu? Às vezes faltava uma disciplina, não tinha professor e tal, mas de modo geral também foi bom, eu não tenho o que me queixar, porque eu acho que vai depender também de você. Eu sempre falo pro meus alunos que a questão do que você é hoje e do que você vai ser amanhã, só depende da pessoa, então, é querer e ir buscar. E aí eu comecei, do magistério eu comecei no primário, já ensinado a 4ª série e também, graças a Deus, não tive nenhum problema.
- Certo. E você começou ensinar Ciências antes de fazer a licenciatura?
- De concluir.
- Ah, tá, de concluir, quer dizer que você já estava na faculdade quando pegou Ciências?
- Já.
- E como era isso, você lecionar Ciências sem ter concluído o curso específico de Ciências?
- Bem, (...) por exemplo, dúvidas, eu tirava com os professores, pedia também uma ajuda no processo didático, de metodologia, tudo isso.
- E depois que você fez a licenciatura você acha que sua atuação mudou?
- Na medida a gente vai melhorando, vai evoluindo, e curso também que a gente toma, não é só a... eu tomei vários cursos relacionados à minha área.
- Esses cursos foram por conta, você que resolveu ir, ou foram oferecidos pela escola, qualquer coisa assim?

- Alguns são oferecidos pela escola, mas, na minha área mesmo, foi por conta, por exemplo: Biologia Molecular, eu tomei um curso de Biologia Molecular, de dois módulos, que me ajudou bastante, com 80 horas, foi muito bom.

- E o que te motivava a participar desses cursos?

- A vontade de conhecimento, de querer saber mais. A gente fala, né, do conhecimento do professor, mas eu acho que o professor busca o conhecimento. E querer atualizar. Por exemplo, hoje a Ciências, principalmente na área da Biologia, você tem que tá atual, atualizar seu conhecimento até mesmo pra você mesmo, não pela remuneração, porque se o professor for olhar pra esse lado...

- Ele não vai fazer?

- Não faz.

- Na licenciatura você fez estágio?

- Fiz, fiz.

- Como o estágio colaborou na sua formação?

- Olha, como eu falei, eu já era professora, já tava experiente, as dificuldades que eu senti de alguns colegas que não eram professores, quanto a mim, não tive dificuldades. Eu peguei uma turma de primeiro ano, procurei... junto com.... procurei mais ou menos... porque eu já tava com uma, vamos dizer assim, experiência de vida, e foi... em termos de conteúdos, essas coisas, não tive nenhum problema. Porque na realidade a gente sempre tem que estudar, não é chegar lá e..., então eu preparava a aula, estudava, então, não houve dificuldades.

- Na época que você fez o curso de licenciatura, você realizou pesquisa?

- Não.

- Mas depois você foi fazer uma especialização. E aí você realizou a pesquisa?

- Ah, sim, mas pra você ver, a minha pesquisa não foi relacionada ao ensino de Ciências em si, mas foi na área de informática educativa.

- Certo.

- Porque eu fiz um curso de informática e imediatamente fiz na área..., como eu falei, eu fui professora de informática durante o período de 2001 até 2004, como eu sai da instituição, quando eu fui pra retornar, eu tava excedente, porque tinham pegado a minha carga horária e dissolvido, e eu saí por um convite da Secretaria, então, eu gosto dessa área de informática, aí eu fiz na área de informática educativa.

- E essa pesquisa que você realizou na pós-graduação, você considera que para o professor é importante realizar essa pesquisa ou a pesquisa só tem importância para quem vai seguir uma carreira acadêmica?

- Não, foi válida. Quando eu fiz a pesquisa, foi relacionada à utilização do laboratório de informática do PROINFO<sup>76</sup>, tem escolas aí que tem o laboratório, mas não utiliza como recurso didático.

- E porque isso acontece?

- Olha, o que eu concluí na minha pesquisa foi o seguinte: que boa parte dos professores não está ainda capacitada para a utilização do recurso, do computador, e

<sup>76</sup>O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado para promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de ensino fundamental e médio. “O MEC compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) devem providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores. As escolas estaduais são selecionadas pela Coordenação do ProInfo de cada estado, já as escolas municipais são selecionadas pelos Prefeitos dos municípios”. Informação disponível em < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/perguntas\\_frequentes\\_proinfo1.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/perguntas_frequentes_proinfo1.pdf)>. Acessada em 12 dez. 2009.

também faltam pessoas específicas que tomem conta do laboratório pra que determinado professor venha e...

- É, eu sei, acho que isso não é só com o laboratório, mas com tudo que a gente vai usar, a gente tem que dar conta de tudo.

- É. E não dá conta, né?

- É, às vezes fica difícil.

- E quando você vai lá ajeitar e tal é o tempo que está passando. E o outro fator é o tempo mesmo, o tempo, porque 50 minutos não dá pra você chegar, usar o laboratório e dar uma aula.

- Isso é muito interessante porque essas queixas, já são queixas dos professores, com relação aos laboratórios de Ciências, de décadas, quer dizer, as coisas vão chegando e vão se atropelando sem que se resolvam essas coisas básicas.

- Hum, hum.

- Aí essas aulas de informática... Não, deixa eu concluir a parte do curso, quer dizer que teve a pesquisa, você realizou essa pesquisa e, de alguma forma, você achou que foi positivo. E o curso em si, em que medida você acha que ele colaborou na sua formação como professora de Ciências?

- O de pós-graduação?

- É.

- É justamente... como posso dizer... você fazer uma atualização do seu conhecimento. Então é isso, houve disciplinas que trouxeram esse tipo de atualização, por exemplo, na área de Biologia mesmo, tive disciplinas que... coisa que antigamente era tida como verdadeira e hoje já não é, então é isso: atualização.

- E esse período que você deu aula de informática, como isso se relaciona com a sua prática como professora de Ciências?

- É porque você sabe que professor precisa de recursos, ainda mais hoje com a tecnologia, o mundo cada vez mais tecnológico, então, quando você chega na sala de aula parece que você volta ao passado, então no caso do laboratório, dos computadores, ele serve como...

- Uma ferramenta?

- Uma ferramenta. Então, o computador é a ferramenta, quem vai fazer tudo é o professor, o professor com ajuda do computador. Agora mesmo, eu ouvi dizer que vai abrir um laboratório de informática aqui, eu espero que não seja igual ao das outras escolas. Teve um ano que eu ensinei em uma disciplina que nós temos na área de saúde, aí eu utilizei os recursos do laboratório de informática de forma que as pessoas vissem como um recurso, um *PowerPoint*, é diferente, senti a diferença entre você olhar aquela figura de forma mais ampla do que você chegar, falar teoricamente, como acontece na maioria das vezes, você pega e faz um cartaz ou qualquer coisa, mas lá é diferente, você tem diversos tipos de...

(interrupção).

- Você estava falando do uso do computador, que é diferente você usar um *PowerPoint* onde as pessoas podem visualizar de maneira mais detalhada...

- E dinâmica também. Muito diferente, muito diferente. E com certeza, eles absorvem melhor o conteúdo do que você estar só falando, então esse recurso é essencial.

- Bom, aí num determinado momento de sua vida você estava ensinando no primeiro grau e passou ensinar no ensino médio, Biologia...

- Sim, em 2003.

- E como foi essa transição pra esse nível de ensino?

- Ah, isso foi... apesar que eu já tinha experiência, porque eu já fui estagiária, estagiária assim... contratada, na verdade, eu era contratada. Com adultos é bem diferente, você tem que procurar uma maneira... e à noite, o que é pior, uma maneira que você coloque os conteúdos de maneira que não fiquei muito... assim... desgastante pra eles, existe uma diferença. Aí eu comecei com Biologia, e pior ainda, os alunos totalmente diferentes, em relação ao noturno e também por ser EJA.

- Ah, é?

- É, educação de jovens e adultos. Então, você pegar uma sala totalmente diferente, mista, de várias idades, desde pessoas adultas até idosos ...

- E você recebeu algum curso específico para dar aula pra esse grupo?

- Não, nada.

- E como você se virou?

- Não tivemos, tanto que eu fui agora num curso que teve do EJA, tivemos uma oficina, que não foi nem oficina, mas tinha uma palestra de uma professora aqui da UESB, e ela falando sobre o livro didático, não tivemos livro didáticos, nada...

- Ah, tá, fizeram uma palestra sobre livro didático, mas vocês nem tinham livro didático pra trabalhar?

- Quando o EJA... eles já estavam... não veio nada da Secretaria da Educação, então quer dizer, eu cheguei lá: “o que é”? “É o EJA”, depois, com o tempo é que a gente vai se familiarizar com o projeto e tentando, de alguma maneira dar o conteúdo que é dado no fundamental em três anos, você dá em um ano, de forma que cada um pudesse captar alguma coisa, porque você tem que... não é só o fato de ser o EJA e tal, mas justamente pela idade, existem vários fatores, tem gente que parou de estudar há 7 ou 8 anos atrás e ter que retornar, e aí? É complicado.

- Imagino.

- Muito complicado, pra mim, eu falei: “me jogaram uma bomba”, e eu tive que..., mas hoje eu já estou... depois de cinco anos, já estou tranquila, mas no primeiro, no segundo ano, nossa! Eu tenho colega que pegou, porque tava excedente, pegou, e tá na mesma situação que eu tive, tanto que elas fizeram o depoimento, eu falei: “ohh, a mesma coisa que eu senti!”

- E onde foi, foi nesta escola aqui mesmo ou foi em outra escola?

- Não, aí já é estado.

- Ah, no estado. E a escola, a escola também não ofereceu nenhuma ajuda pra vocês?

- Não, não

- E entre vocês todos que estavam lá sofrendo isso? Vocês conversavam...

- É, justamente, nós professores, durante os AC a gente conversava, à vezes os mais experientes davam alguma ajuda e íamos trocando informações. Não, minto, teve o curso, teve o curso, mas só teve pra um professor de Biologia, então só uma professora de Biologia que tomou esse curso, e o restante? Aí, essa, que já tava mais experiente, ia dando uma ajuda pra gente, mas mesmo assim, é muito difícil, viu?

- Ah, imagino. E depois você foi dar aula de Biologia no ensino regular também ou Biologia você só ensinou pro EJA?

- Não, Biologia, no ensino regular, só foi na época do estágio.

- Você deu aula em diferentes disciplinas, né? Você tava falando que lecionou Artes, Religião, o que é diferente essas disciplinas e a disciplina de Ciências, além do conteúdo?

- É diferente porque você tem que ver o que você pode fazer para que o aluno... principalmente assim... Religião, Artes... o aluno participe. Porque Matemática, Português são disciplinas que o aluno, quer dizer, a maioria, não vou dizer que são todos, procura se esforçar mais. E essas disciplinas, cada uma tem sua maneira, seu



jeito de colocar o conteúdo, no caso de Artes mesmo, eu procurava fazer não aquela arte de Educação Artística, procurava arte mesmo, eles pintaram na tela, também fizeram teatro, tudo isso. Então, você tem que fazer uma coisa dinâmica para que essa disciplina não se torne uma disciplina, entre aspas, chata pra eles.

- Por que você foi fazer licenciatura em Ciências?

- Na verdade, na época em eu fiz o vestibular, eu fiz a primeira opção por Letras e a segunda por Ciências, aí eu passei na segunda opção. Eu te digo que quando eu cheguei, eu falei: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer aqui?”, mas depois comecei a tomar amor que eu falei assim: “Graças a Deus! Deus me botou no caminho certo”. Até hoje eu agradeço a Deus todo dia, sabia? Porque é um curso lindo e maravilhoso, nossa! Eu estou apaixonada, fiquei apaixonada por Ciências, eu falei: “muito obrigada, meu Deus”.

- Alguma vez, na sua licenciatura ou mesmo na escola durante o período de serviço, você participou de alguma discussão coletiva sobre a questão da formação de professores?

- É... a gente sempre discute, né...

- Discute? De que maneira?

- Quando a gente fala de formação de professores a gente procura discutir a pós e também quando o governo quer que o professor tenha sua formação acadêmica... assim, a graduação... a gente discute a questão do tempo disponível que eles não dão, por exemplo, você que está numa faculdade, o professor tem esse tempo disponível pra se especializar, no mestrado, ele é livre daquelas atividades, coisa que não acontece [na escola básica], então, você tem que fazer paralelo. Você sabe que tem que ter tempo disponível pra estudar, pra se dedicar, e a maioria dos professores tem 40 horas, então fica difícil participar desses cursos de capacitação.

- E essas discussões geram alguma ação ou só fica assim... na reclamação?

- Fica na reclamação, às vezes gera alguma ação em relação à direção, porque a direção procura fazer uns horários pra facilitar.

- Quer dizer que pelo menos aquilo que é possível resolver na escola, busca resolver na escola?

-É. Isso, depois de muita discussão, porque na minha época nem era assim, ao contrário, muitas vezes eu tive que desistir de determinada disciplina porque tava chocando, entendeu?

- Entendi.

- Agora, hoje não, isso aí já é uma coisa que a gente conseguiu...

- Conseguiu meio na marra?

- É.

- Você é sindicalizada?

- Sou.

- Me parece, a impressão que eu estou tendo, que os professores que trabalham em escolas municipais são mais próximos ao sindicato que os das escolas estaduais. É uma impressão mais ou menos correta?

- É porque os professores do município... é justamente por causa da prefeitura, né... eles estão mais próximos, o governo está mais próximo de nós. E pela participação mesmo, porque uma boa parte dos professores do município é do estado também, ensina nas duas redes.

- O sindicato discute formação de professores?

- Discute. Inclusive na parte de formação discute... como é mesmo o nome?... plano de carreira, que o município está mais avançado, que está aí pra ser... pra ser...

- Votado?

- **Votado.**

- Pra você, o que aconteceu de mais significativo aconteceu na sua vida para sua formação como professora de Ciências?

- Primeiramente, você tem que gostar, amar, aquilo que faz, que no caso é o quê? Lecionar. Eu sempre gostei, desde pequena que eu falei “eu vou ser professora”, é tanto que na época do magistério, colegas, meus colegas, que estudavam junto comigo, partiram pra outras... que na época era contabilidade, eu não, fui a única que quis seguir o magistério. É a paixão, né? Apesar dos anos, cada vez mais você se desestimulando, mas sempre tem ali uma coisinha que vai dando uma força, um aluno que chega, elogia você, elogia seu trabalho, gosta de você, isso aí já vai dando uma... que eu não vou depender do governo, porque você sabe que o governo quer mais que o professor... né? É isso. Um pai de um aluno que chega... ver um aluno que já está na faculdade, outros já estão na profissão mesmo, é muito gratificante. Então é uma satisfação, é isso, porque remuneração, não tem, porque você sabe que a gente não é remunerado da forma como deveria ser.

- Como você acha que deveria ser a formação do professor de ciência? Pra o professor ser bem formado em Ciências, como você acha de deveria ser?

- Olha.. primeiramente... você tá falando na graduação?

- É, na graduação e depois também, porque depois que a gente faz a graduação, a gente continua em formação, você não acha?

- Então... você tem que saber colocar, aquilo que a faculdade lhe ofereceu, em sala de aula, mas às vezes, na faculdade você tem... por exemplo, parte prática...

- Prática de laboratório?

- Prática em laboratório, prática em campo, que às vezes você não tem por falta de recursos, por falta de ônibus pra levar você em determinado local. Porque um professor quando ele sai de lá ele tem essa... deve ter, né, mais, na parte teórica, dominar o conteúdo e gostar daquilo que faz. Mas, às vezes acontece que não depende só do professor, quantas vezes eu chego e falo “ó gente, tudo que tá falando aí é teórico, porque na prática não é assim”. Então, eu acho que o professor na universidade deveria colocar assim, uma prática que fosse viável.

- Relacionar o conteúdo, aquilo que ele tá dando lá na universidade, com o que acontece na escola? É isso que você tá falando?

- É, e às vezes não ocorre, né? E também o professor tem que ter domínio do conteúdo, pra mim, isso o professor tem que ter. E outra coisa, se ele não tiver o domínio, procurar estudar, porque você não pode chegar em sala de aula sem nenhum tipo de... que um aluno posso lhe fazer uma pergunta e você não ter aquele tipo de informação, então ele tem que tá preparado.

- E me diz uma coisa, voltando pras escolas em que você trabalha, não necessariamente esta daqui, nas escolas em geral, vocês costumam participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola?

- Ah, com certeza.

- Nos AC, semanas pedagógicas, esse tipo de coisa?

- Hum, hum.

- E você considera que esse processo de alguma maneira colabora na formação do professor?

- Hum, hum. Porque o AC é importante, porque é através do AC que a gente já vai elaborando o projeto pedagógico da escola, a gente cria ideias, discute, nós, professores, e tem uma participação bem melhor, sabe? Sem AC...

- Não funciona?

- Não funciona.

- Aqui na escola vocês fazem por área, é coletivo, individual, como é?

- Bem, aqui a gente tá fazendo por área, mas é assim... às vezes inclui duas áreas, mas normalmente é por área. Agora do projeto político pedagógico, não, todo mundo participa.

- E tem momento específico pra isso?

Tem momento específico pra isso, a gente procura... colocar as ideias da gente, os projetos que a gente tem (...)

- Bom, Alma, era isso que eu tinha pra perguntar, você tem mais alguma coisa pra dizer sobre sua formação?

- Não, acho que...

- Então, obrigada.

## Auri – 25mim

- Então, Auri, o que eu queria que você me contasse é a história de sua formação como professora de Ciências. Pode ficar à vontade, começar por onde você achar melhor.

- Primeiro eu quis fazer o magistério devido às minhas tias que me incentivaram, mas eu gostava também de ser professora. E teve um curso também... quer dizer, no início eu tentei o vestibular, porque já tem 22 anos que eu me formei no magistério, na época eu não tive condições porque eu trabalhava durante o dia, à noite, aí eu comecei a fazer pré-vestibular à tarde, porque eu queria fazer Biologia, tinha vontade porque eu gostava de Ciências. Antes disso, no início,... depois tu organiza aí...

- Claro, pode ficar à vontade.

- Eu vou ter que lembrar, né?

- Tá.

- Eu ensinei no primário, comecei no distrito, na zona rural, mas eu queria, em especial, ensinar Ciências, Biologia, que era um sonho, mas naquele momento eu não tinha condições, porque eu ensinava à noite, de dia, e só tinha pré-vestibular à noite, quando começou a ter à tarde, eu comecei a dar um jeito, a tentar pagar e fiz. Minhas tias também, de Salvador, sempre me ajudavam a realizar esse sonho. Quando teve o Adicional em Ciências, há mais ou menos 15 anos atrás, comecei o Adicional que dava direito a ensinar na 5ª e 6ª série e sair do primário (...) e aí também só ensinava 5ª e 6ª, também não tinha feito a graduação. Há uns dois anos atrás teve um concurso na UESB, pelo município, que era pra fazer Pedagogia, eu me inscrevi, quando já iam chamar meu nome, eu tinha até ganhado neném, eu falei: “ó, não é isso que eu quero”.

- Mas teve um curso de Biologia lá também.

- Não, mas do município.

- Ah, porque você é do município.

- Do município. Do estado, não, do estado teve.

- Ah, certo, certo.

- O município só conseguiu Pedagogia, eu me inscrevi e passei, mas não fui porque não era aquilo que eu queria. Eu cheguei a destratar com uma pessoa daqui, porque eu fui pro primário, fiquei dois anos no primário pra poder ir pra UESB, mas depois eu resolvi, disse: “não, não é isso que eu quero”, minha mãe ainda me falou: “mas, menina, tu vai conseguir, ficar na UESB todos os dias, com dois filhos?”. Depois eu pensei: “mas vai chegar o dia”, aí eu destroquei, fui atrás da moça, falei: “vou destrocar”, “eu vou pagar, se eu não tiver condições de fazer, se eu prestar o vestibular e não passar, eu vou pagar uma particular”. Aí chegou o município e ofereceu para gente pra pagar 70%, 70%, não, pra pagar 30%.

- Você paga 30% e o município 70%?

- Não, o município paga 30% e eu, 70%, aí eu disse: “é isso que eu quero, o que eu quero fazer é a matéria específica”, a matéria que eu queria, que eu já estava há muito tempo ensinando, porque eu ensinava 5ª e 6ª, já ensinei 7ª também, mas 5ª e 6ª é que eu gosto, devido aos animais, água, tudo, sempre gostei, devido a uma irmã minha também que fez Biologia.

- Ah, é?

- Fez Biologia.

- Fez onde?

- Na UESB, já faz muitos anos. E não sei, gostei mesmo da matéria. E devido também ao incentivo de uma vice diretora de lá do [colégio] SCB, ela já faleceu, ela me incentivou tudo, também ela fez Biologia. E tudo isso, né?

- Esse curso de magistério que você fez, como você avalia esse curso? Você considera que foi um bom curso, que te deu base pra lecionar?

- Não, nenhuma base.

- Não?

- Deu base pra querer a matéria Ciências, mas não base pro vestibular, por isso eu nunca consegui passar no vestibular, era muito concorrido, na época, né. E aí eu não tinha formação, só magistério não dava preparação nenhuma, fiz vários vestibulares, mas nunca passei.

- Mas pra lecionar, você acha que ajudou?

- Pra lecionar ajudou.

- Você começou com a alfabetização, com as primeiras séries?

- Com alfabetização, com as séries iniciais. Fui no distrito, fiquei 6 meses lá, era classe diversificada<sup>77</sup>, eu já tinha feito o concurso, fiquei 6 meses e consegui transferência pra aqui. Quando eu cheguei aqui, eu ensinava primário também, foi no [colégio] SCB, e aí eu disse: “não, eu quero uma matéria também, vou tentar fazer” e essa vice me deu maior força, à noite, eu comecei com educação artística, na época surgiu Ciências e eu peguei uma 8ª série, foi uma experiência.

- E como foi isso?

- Foi minha irmã me ensinando e aí eu ia com tudo. Parte de camadas, Química mesmo ia bem, agora Física... Toda tarde, eu não era casada ainda, então, toda tarde eu tava na casa da minha irmã. Agora ensino aqui, hoje vai ser essa matéria. Aí fiquei 6 meses, mas também não quis, fiquei 6 meses estudando e indo lá e ensinando pros alunos e eu falei “não, não quero mais a 8ª série porque eu sei que não tenho preparação”, como é que eu vou participar da formação de alunos, se eu não tenho preparação, aí eu falei: “não, vou querer 5ª, me dê 5ª, 6ª, e aí eu vou começar a preparar, estudar” e é matéria que eu gosto e minha irmã foi me ensinando tudo. E, sim, tenho experiência no [colégio] IER também... é bom porque eu já vou lembrando... depois você organiza...

- Tá.

- Tenho experiência no IER. Também de licença prêmio, da minha irmã no [colégio] PV, peguei muita experiência de 3 meses que eu fiquei lá (...) na época podia, né, colocar uma pessoa com o consentimento da direção, e aí eu fiquei, tirei a licença dela, graças a Deus foi tudo bem, e aí eu fui gostando cada vez mais.

- Quer dizer, você substituindo?

- É. Peguei muita experiência. E aí eu vim prá cá, na época que eu vim pra cá, destroquei com uma pessoa de Ciências, eu disse “eu quero Ciências, já ensino Ciências há muito tempo é a matéria que eu gosto” e consegui, fiquei com 40 horas.

- E você fez o Adicional de Ciências?

- Fiz o Adicional.

- Era um curso pago também?

- Era um curso pago, só a gente que pagou, a prefeitura... ninguém... Porque, na época, ou você fazia o Adicional e ficava no ginásio ou então ficava no primário. Tinha um estágio, eu estagiei também, e você estagiava na 5ª e na 6ª e você recebia uma carteirinha, ia no MEC e você tinha direito a ficar na 5ª e 6ª na matéria que você fizesse.

- E você fez...

- Fiz, na época era Ciências mesmo, não era Biologia.

-E era...

<sup>77</sup> Multisseriada

- Era um curso adicional de um ano.
- De um ano, certo, e como eram as aulas?
- Eram a distância, porque a gente ia todos os sábados.
- Vocês tinham aulas aos sábados?
- Aos sábados, foi no IER pelo IC.
- E como foi esse estágio?
- Pra mim foi ótimo, uma, que eu já estava em sala de aula, eu aprendi muita coisa, porque a gente estudava, ia fazer prova, às vezes só tinha... tipo assim... um monitor, só pra passar pra gente o módulo, mas a gente estudava em casa (...), na época mesmo do estágio a gente teve que fazer um relatório, foi em equipe.
- E qual foi a principal contribuição desse curso pra sua formação como professora de Ciências?
- Eu aprendi muito, métodos de... como melhorar a maneira de passar a matéria, pra mim foi bom, foi muito importante, e aí... mas é que eu queria fazer Biologia, mas nunca dava.
- Até que um dia deu, né?
- É até que um dia deu. Apesar de ser à distância, porque eu queria estar mesmo na UESB, mas... quem sabe?
- E esse curso que você fez, o curso mesmo de licenciatura em Ciências Biológicas, como foi?
- Eu conclui agora, em abril, foi legal, né, agora eu achei assim que por ser uma matéria muito complexa, você precisa ter mais tempo pra estudar. É a distância, você estuda em casa, mas...
- Ah, esse curso que você fez, é a distância?
- É, é a distância. Tinha dois dias, eu achava que tinha que ter mais dias.
- E como é o acompanhamento da prática?
- Só tem o tutor. O acompanhamento, a gente ia fazer a aula de laboratório, quinze dias, à parte desses dois dias.
- Tá, a prática de laboratório e a prática pedagógica?  
(Silêncio)
- Vocês tinham oportunidade de discutir a prática pedagógica?
- Tinha, nesses dois dias. Tinha aula no vídeo *screen*, era dividido, um período no vídeo *screen* e outro com os tutores. Tinha provas no computador também, quatro etapas para cada matéria.
- Você já tinha, então, uma grande experiência no ensino de Ciências antes de fazer sua licenciatura. O que mudou, pra você, o fato de ter feito essa licenciatura?
- Conhecer mais sobre os assuntos, melhorar mais também o desempenho em sala de aula.
- Você acha que melhorou?
- Melhorou.
- Então valeu a pena fazer esse curso?
- Valeu a pena, valeu. Quando eu estagiei no ensino médio mesmo, foi ótimo, porque tive que estudar bastante e gravei muita coisa. Tive até proposta de não fazer estágio, a pessoa veio atrás de mim, mandava recado: “eu facilito pra você”, um conhecido meu, eu fui, cheguei a ir lá, mas eu falei: “não”, minha irmã, que era coordenadora, falou “vai pro [colégio] M que o que precisar eu faço pra você, você vai estudar e aí vai fazer o seu estágio”, pra mim foi ótimo, estudei bastante, aprendi muito.
- Você chegou a desenvolver alguma pesquisa durante a sua formação?
- Tipo assim... que a gente... era mais em equipe os trabalhos, né?

- Mas uma pesquisa...
- **A gente fazia alguma pesquisa, mas nada específico, tudo que vinha de lá pra gente desenvolver.**
- E durante a sua formação, você teve oportunidade de discutir a própria formação?
- (Silêncio)
- Com seus colegas?
- **Não, não.**
- E na escola, como é? Nas escolas em que você lecionou, teve alguma preocupação com a formação docente nessas escolas?
- **Na época, não. Tem muito tempo que eu fiz. Porque era mais como substituição, aí não tinha nem como.**
- Tá, e hoje em dia, nas escolas... você leciona aqui e em outro lugar?
- **Não, só aqui.**
- Aqui, esta escola é estadual?
- **Municipal.**
- E o município, tem ações de formação de professores? O município de Jequié oferece oportunidades para os professores de participarem de formação continuada, formação em serviço?
- **Oferece.**
- É? Que tipo?
- **Eu participei de um curso de crianças excepcionais, da APAE.**
- Certo, educação especial?
- **É, educação especial, e aí tinha esses cursos, o município estava oferecendo, de informática mesmo, pra quem tinha disponibilidade, agora, outros curso, eu não sei.**
- No município tem AC?
- **O quê?**
- AC, horas de atividades complementares de trabalho?
- **Tem.**
- É coletivo? Fazem coletivamente?
- **É por área.**
- E você acha que esses momentos de AC são momentos que servem pra formação?
- **Serve.**
- É? Por quê?
- **É... desempenha mais... a gente pergunta o que está desenvolvendo, de que forma, a gente faz nossos planos também, e aí pede a ela, ela analisa.**
- Ela quem? A coordenadora?
- **A coordenadora.**
- Ah, existe uma coordenadora aqui?
- **Tem, tem uma coordenadora pedagógica.**
- E ela participa dessa questão da formação dos professores?
- **Participa. E tudo é passado pra ela, a avaliação, como a gente está desenvolvendo um trabalho, por exemplo, eu desenvolvi um trabalho sobre “Procurando Nemo”, há dois anos atrás, e aí... Não sei se você já assistiu o filme?**
- Já, já.
- E aí na parte de animais e aí a gente desenvolveu esse trabalho, mas só foi mais assim... escrito, eu passei pra ela, não foi nada assim... de projeto, mas eu falei pra ela “olha o que eu to fazendo, e aí vou anotar tudo”, com a participação da minha irmã, né, porque aquela ali, Virgem Maria, ela é dez.
- E de onde você tirou essa ideia?

- De...?
- De desenvolver esse projeto.
- Do projeto? Minha irmã, ela desenvolveu também, tanto no ensino médio, quanto no ensino fundamental, na parte de animais.
- Com relação à própria sala de aula, o seu trabalho dentro da sala de aula, você acha que este trabalho ajudou a você a se constituir como professora de Ciências? Ou você acha que se formou fora da sala de aula e na sala de aula você aplicava aquilo que você tinha aprendido?
- Eu acho que o que eu peguei foi experiência de outras pessoas pra poder aplicar em sala de aula. Porque eu já vim diretamente pra Ciências, fiz Adicional já tava ensinando, então foi experiência de outros colegas, de outras... substituições que eu tive eu fui aprendendo a elaborar roteiros e aí fui sempre desenvolvendo, procurando assuntos em internet para passar pros alunos também.
- Bom, você disse que eventualmente o município apresenta alguns cursos, algumas propostas, mesmo que sejam eventuais, de formação do professor. E quando essas propostas aparecem, qual costuma ser a reação, por exemplo, vem lá: “tem que fazer o curso tal”, como é a reação dos professores em geral e a sua em particular com relação a essas propostas de formação de professores do município?
- Todo mundo abraça.
- É?
- É
- Você acha uma boa?
- Uma boa. Geralmente é, porque todo mundo quer se aperfeiçoar, pra gratificação, tem mudança também com relação à... remuneração. Têm vários cursos, como esse mesmo, a distância, eu não fiz porque estava terminando a graduação, mas era de 180 [horas], e tinha que ter internet também pra poder fazer, o de educação especial, minha irmã até fez.
- Hoje em dia tem muitas oportunidades de educação a distância, né?
- Tem.
- O que você pensa a respeito disso?  
(silêncio)
- Você acha que é uma boa para a formação do professor?
- Eu acho que é uma boa, agora, em graduação eu acho que deveria ser em mais dias. Por mais que a gente passe por um processo de provas na internet, provas escritas, mas deveria ter mais dias.
- Bom, você é sindicalizada?
- Sou.
- E o sindicato tem atuação na formação de professores?
- O sindicato participa
- De que maneira?
- Pelo menos quando tem reunião eles passam pra gente, no mínimo, né, porque já tem muito trabalho, então eles tentam passar alguma coisa.
- Durante a sua trajetória como professora de Ciências, teve alguma situação que marcou e que você disse: “poxa, isso foi fundamental pra minha formação como professora de Ciências”?
- (silêncio) Fala como, na sala de aula?
- É, no que você lembrar, algo que você disse: “isso foi muito importante pra mim”
- É, teve tanto... deixa eu lembrar...
- Selecionar um é difícil, né?



- Agora mesmo no ensino médio, eles participaram bastante, a gente desenvolveu um trabalho no *Data Show*, e a gente para e os alunos participavam, falando de coisas sobre os animais, sobre os invertebrados, e a gente também debatia com eles, eles perguntavam e a gente sabia explicar, e aí pra mim foi interessante, eu achei a aula... foram dois horários, mas... proveitoso.

- Essas aulas que você deu durante o seu estágio?

- Durante o meu estágio. Porque eles queriam mesmo, por mais que... eles trabalham e tudo... mas eles eram interessados em sala de aula. Pra mim foi ótimo porque tanto eles perguntavam como a gente tinha que saber pra dar a resposta. Isso foi uma coisa (...), agora, esse ano eu fiquei arrasada aqui quando eu coloquei uma prova escrita, porque geralmente a aula é oral, quando você passa pra parte escrita, pra ter uma prova toda escrita, um horror, eles não respondem nada.

- É? Porque será, não?

- Porque eles não querem nada.

- Vocês discutem essas questões, tem momentos pra discutir isso?

- Tem, tem, já teve reunião agora, a gente teve essa reunião com os pais, tudo. Simplesmente eles não querem responder, e aí eu fiquei arrasada, “gente, o que é isso?” A gente fala tudo, explica direitinho, a aula oral, completamente expositiva, mas na hora de responder, eles simplesmente... Não é só na minha matéria.

- Auri, então você tá dizendo que esse um problema, você disse: “não é só na minha aula”, dos outros professores também, então é um problema da escola, não é?

- Da escola e do geral também.

- Não é específico desta escola, das escolas, eu concordo que um problema geral, mas de qualquer maneira esta escola está sentindo na pele isso. Vocês discutem isso aqui, tem momentos pra discutir isso?

- Discute, discute.

- É? Como ocorre essa discussão?

- Geralmente uma reunião geral que tem.

- Ai os professores têm oportunidades de falar a respeito?

- Tem, com certeza. De falar o desempenho e de que forma a gente vai...

- Buscar soluções para esse problema?

- É buscar soluções para o problema, com certeza.

- Como você imagina que deveria ser a formação do professor de Ciências?

- Com mais aulas práticas.

- Práticas de laboratório, você diz?

- De laboratório. Eu falo, assim, pra eu passar pros alunos. Porque aqui também não tem como desenvolver um trabalho prático, agora mesmo eu vou fazer, mas eu trago ou os alunos trazem pra ajudar a fazer a prática na sala, porque não tem laboratório.

- Tá bom, Auri, o que eu precisava conversar com você era isso, você tem mais alguma coisa pra falar sobre a sua formação como professora de Ciências?

- Foi muito importante as experiências que eu tive pra melhorar meu desempenho e sempre desenvolver mais através de... como eu falei, não tem aula prática, mas a gente tenta trazer filmes, desenvolver de outra forma, com cartazes, e a gente que tem que trazer pros alunos, a gente tem que trazer pra ajudar eles, às vezes eles tem condições, mas a maioria não tem condições de trazer, porque são alunos de periferia, mas... E a gente vai cada vez mais tentando melhorar, pra poder melhorar o desempenho da gente e deles, buscando experiência também com eles, porque a gente aprende muito com os alunos.

- Com certeza.

- **Aprende muito, cada dia mais a gente vai aprendendo com eles.**
- **Então tá bom, muito obrigada.**
- **De nada.**

## Bela - 24mim

- Bela, eu gostaria que você me contasse como foi a sua formação como professora de Ciências

- Então foi assim, terminei o magistério, comecei a lecionar e nos primeiros anos de atuação comecei a me decepcionar com o sistema público, a falta de incentivo, a falta da material, as pessoas que dirigiam as escolas eram indicadas<sup>78</sup>, como até hoje são, mas não tinham preparo pra trabalhar naquele setor, geralmente iam de encontro às minhas ideias, não davam apoio. E com isso o tempo foi passando e essa situação vai piorando. Aí entra a sociedade de uma forma geral, que eu acho que interfere, o próprio meio que o aluno vive, o que eu estou vivendo, o que eu tento passar, o que eu não sou compreendida, o que eu desejei, o que eu desejo, passa despercebido, é como se eu estivesse pregando no deserto. Até na atualidade, eu to, a cada dia que passa, me decepcionando mais. Os alunos não dão importância ao estudo, à leitura principalmente, às possibilidades futuras através do estudo. E eles acham que as coisas mais fáceis, por serem mais fáceis, eles devem seguir, até as coisas erradas que aparecem na televisão, na mídia de uma forma geral, eles não julgam como erradas, “se eu tivesse no lugar dele, eu faria a mesma coisa”. Então eles não têm esse senso crítico de que a gente tem o poder de consertar, de melhorar essa situação, não se importam com o ambiente, a natureza, o lugar que eles vivem, o ambiente dele, que não é só dele, é de todo mundo. Agora, Ciências, em si, já me despertou desde há muito tempo, desde o primário, quando eu estudava Ciências, eu gostava. Quando implantou aqui o ensino fundamental II na escola, a primeira coisa que eu queria era Ciências. Inclusive eu fui uma das pioneiras e eu consegui ficar com Ciências por um bom período. Aí, com a falta de professores, fui colocando outras disciplinas pra cumprir a carga horária, mas eu sempre gostei. Quando apareceu esse vestibular pra formação de professores, aí... encaixou legal. Terminei o curso, foi ótimo, me encantei mais ainda com as Ciências, então eu acho que encaixou, né? Agora, a gente tenta passar aqui pros nossos alunos aquilo que a gente viu lá, um pouquinho, porque nem foi tanto como a gente deveria ter visto, se a gente for tomar ao pé da letra, a questão dos laboratórios mesmo, quanta coisa que devia mostrar aqui, não tem como, fica assim, a desejar, e eles próprios, a gente está explicando, falando, a gente mostra aquele entusiasmo e eles são apáticos, principalmente o noturno, quietinhos, não fazem uma pergunta, quando um levanta a mão pra falar alguma coisa, geralmente é asneira (risos), aí é um banho de água fria, eu: “tá certo, é isso mesmo” (em tom de desânimo). Mas aí a gente vai levando, né? Essas coisas, eu acho, é porque o sistema não faz o que deveria fazer, assim, material, quando muda uma direção de escola, a diretoria pega e “vamos fazer biblioteca, vamos fazer laboratório, informática”, a gente fica num entusiasmo, “agora vai”. A biblioteca, tem dia que perde a chave, vai atrás da chave pra abrir, pra procurar um livro, uma coisa, um dicionário. um dicionário que é básico!!! Um horror, né. Aí a gente fica triste, e isso vai até desmotivando a gente, a gente já não prepara aquelas aulas com tanto entusiasmo.

- Quando você fez magistério já pensava em ser professora?

- Não

- Porque você foi fazer magistério?

<sup>78</sup> Refere-se ao fato que, na Bahia, o cargo de diretor de escola estadual era considerado de confiança e seu preenchimento se dava por indicação política. O atual governo está regulamentando a escolha do diretor por meio de processo eletivo.

- Eu fui fazer magistério porque toda minha família, de quatro mulheres, todas fizeram o magistério, aí eu fui... empurrada, né? Fui na onda, mas eu nunca gostei de ensinar.

- Não?

- Não.

- Não pretendia ser professora?

- Não, eu não queria ser professora. Isso não quer dizer que eu não cumpri minha obrigação, fui sempre direita, cumpri meu horário tudo direitinho, inclusive as más línguas aqui da escola falam até da minha conduta, e muitos ainda falam: “Bela, eu não acredito que tu não gosta de ensinar”, eu digo que eu não gosto de ensinar, eu ensino porque é de onde eu tiro minha renda e tudo, mas vocação mesmo de ensinar, aquilo de vocação, não, sinceramente eu não tenho vocação pra ensinar. Agora, eu tenho paciência, ensino, procuro fazer o meu trabalho bem feito, corro atrás, vou atrás de novas formas de ensinar, vou atrás de cursos, seminários, tudo o que aparece, eu to dentro. Agora, dizer que eu tenho vocação... Meu Deus, como alguém pode dizer que tem vocação pra uma coisa que você tá vendo não tem nada... visível de imediato. Os alunos não se preocupam com nada. Essa semana, umas colegas minhas aqui da manhã, vão fazer mini-projetos de leitura, de Língua Portuguesa, eu falei: “eu quero fazer”, elas: “ótimo, ótimo”, aí: “vamos implantar aqui os vasilhos pra coleta seletiva do lixo”, aí entusiasmaram, aí já deixaram a Língua Portuguesa pra me ajudar, me apoiar. Agora vou correr atrás, vou atrás do material, atrás de patrocínio, ver quem quer patrocinar essas caixas coletoras, vamos tirar fotos, tudo, e no dia da instalação dessas caixinhas aqui, a gente fazer um evento diferente, entendeu? Eu procuro me esforçar, mas o retorno a gente não vê. Inclusive a gente colocou os baldões aí nos corredores, tudo, mas a gente vê os alunos jogarem o lixo no chão, é difícil.

- E com relação ao curso de 2º grau, o magistério, o que você achou? Você achou que ele colaborou na sua formação como professora de Ciências?

- Colaborou.

- É?

- Porque no tempo que eu estudei eu tive professores já graduados, então facilitou muito.

- Então você acha que foi um bom curso?

- Foi, eu gostei.

- Aí, então, você começou a dar aula de Ciências, mas você não tinha formação em Ciências. E como que foi isso?

- Isso aí, no início, foi mesmo pelo gosto da Ciências, né?

- Então, você gostava bastante?

- Eu gostava bastante, principalmente das experiências, daquelas coisinhas básicas que a gente podia fazer em sala de aula.

- Certo, e essas coisinhas básicas você tirava de onde?

- Dos livros, dos próprios livros.

- Dos livros didáticos?

- Exato. Então isso aí me incentivou porque eu achava que era uma aula diferente, e como realmente é. Agora, depois que veio a oportunidade de fazer o curso de formação então... a gente já se empolga, né? Aí com as visitas, inclusive com os passeios que a gente teve que fazer, aulas práticas e tal, aquilo incentiva demais. Pra gente fazer isso aqui, requer muita coisa, muita coisa, outro dia eu fui nesse rio aqui

levar a meninada, a diretora me deu uma bronca por causa da pista<sup>79</sup>, eu não tinha me atinado, estava tão empolgada que não tinha me atinado pra pista, porque a pista é perigosa, eu levei, coloquei os meninos todos na calçada, pra mostrar, falar do rio e tal e tal. Ah, minha filha, quando eu cheguei aqui, essa diretora... (risos). Não foi a atual, não, foi uma anterior, “você é maluca!!!” E eu: “que foi que eu fiz?” Eu ali, crente que estava abafando, “fui ali ver o rio, pertinho da escola”, “você é maluca!!!”, mas eu devia ter me tocado, né? E eu fui só, não tive a ideia de alguém me acompanhar e foi uma turma grande, foram 40 alunos. Aí, depois se acalmou, “quando você quiser, me peça apoio”, mas a gente sempre pedia apoio e não tinha.

- E aí com relação ao curso de graduação, que você achou? Você já falou que de alguma forma foi bom.

- Foi bom, muito bom, positivo. Agora, é aquilo... sei lá... não pode ser aplicado, muito pouco a gente aplica, muito pouco mesmo, é mais verbal mesmo, na oralidade mesmo. Na base da educação, uma parte que deveria ser dada em casa, não jogar lixo na rua, onde colocar o lixo, cuidado com a dengue, coisas básicas, mais oralidade. Agora, o que a gente merecia, pra fazer, pra ver, mostrar, comparar, a gente não tem como, de material, de apoio, tudo, e a insatisfação e indiferença dos próprios alunos, à noite então, mais difícil ainda porque eles vêm cansados, e eu não acordo, porque eles sempre estão cansados, se eu for acordar, será que vai ter produção? É muito difícil. E quando você está naquela empolgação, “o professora, anda ligeiro aí, que eu estou morrendo de vontade de ir pra casa”

- Bela, e o que mudou? Antes você já dava aula de Ciências, depois fez a graduação e continuou dando aula de Ciências, o que mudou nas suas aulas de Ciências, ou não mudou nada?

- Eu procurei pesquisar mais, pra mim ter certeza daquilo que eu estava fazendo. Se eu já tinha responsabilidade antes, eu dobrei essa responsabilidade, porque eles colocam logo uma faixa “graduada pela UESB” e aí a gente tem que mostrar (risos) pelo menos esse compromisso, né?

- É. Você realizou uma pesquisa lá no curso, não realizou?

- Foi.

- E o que você achou dessa pesquisa? Foi sobre o quê, mesmo?

- Foi sobre a percepção dos professores sobre receber alunos com deficiência auditiva e deficiência visual.

- Ah, tá...

- Eu achei muito difícil os professores se abrirem, muitos correram de mim, porque eu fui diretamente aos deficientes visuais e pedi pra eles me darem uma lista de professores que passaram por eles, eu fui na casa de alguns que eu já conhecia, que moravam por aqui mesmo, pra pedir ajuda, pra fazer a pesquisa e tal. Muitos me atenderam bem, mais um bocadinho correu “ah, não posso, não tenho tempo”, aquelas desculpas esfarrapadas. Mas foi uma boa pesquisa, eu gostei, foram realistas.

- Você acha que realizar uma pesquisa durante o curso de formação ajuda o professor?

- Ajuda, ajuda porque a gente tem que ler, tem que estudar, tem que pesquisar.

- E você trouxe alguma coisa dessa pesquisa pra sua prática?

- Não, eu já tinha, porque eu já tinha trabalhado com deficientes visuais, então, eu falei até com T<sup>80</sup> que eu queria fazer qual o sentimento dos alunos, ao contrário, ela falou assim “já tem muitas”, eu falei assim: “e então o que é que você me diz, o que você me dá de ideia?” Aí ela falou “faça ao contrário, faça com os professores”, aí

<sup>79</sup> Avenida

<sup>80</sup> Orientadora da pesquisa

achei melhor ainda. Deu trabalho pra fazer porque não tinha material falando sobre, eu tive que pesquisar muito. Eu fiz só, porque a maioria das outras monografias foram em duplas, eu escolhi fazer só, muitas colegas da sala me deram algum material, fui na AJECE<sup>81</sup>, que é a escola que nos ampara aqui, que dá apoio, e fui coletando dados aqui, acolá, e fui juntando revistas, coletei até algumas revistas daquela TV Escola..., não, Escola...

- Nova Escola?

- Nova Escola, tinha algumas coisinhas ali, mas...

- Mas você acha assim, independente do tema, que no caso foi sobre educação especial, mas independente disso, você acredita que você traz instrumentos da pesquisa pra prática, ou não, só interessou porque você se aprofundou no tema?

- Não, eu acho que de alguma forma foi útil e acho que traz, sempre aparece uma situação que a gente lembra, que aí a gente lembra, sempre ajuda, eu acho que sempre ajuda.

- E aqui, nessa escola ou em outras escolas em que você já trabalhou, você teve oportunidades de formação em serviço?

- Como assim?

- Cursos, discussões, palestras...

- Sobre esse assunto?

- Não, sobre a formação, de maneira geral.

- Ah, tive, tive, muitos.

- É? O que, por exemplo?

- A gente passou por muitas semanas de cursos sobre o EJA, teve em Itapetinga, em Conquista<sup>82</sup>, já tivemos em Salvador.

- E o que você achou desses cursos?

- Olha bons, alguns são bons, mas muito assim... elas querem saber das nossas práticas, o que a gente faz em sala de aula, pesquisando como é que a gente se vira, mas é sempre bom, porque a gente sempre está vendo as experiências dos outros, dos nossos colegas, a gente sempre carrega alguma coisa de bom.

- Uma troca de experiências?

- É, uma troca.

- Bela, durante a sua formação como professora de Ciências, você teve oportunidade de discutir com seus colegas a questão da formação de professores?

- Já.

- É? Onde, particularmente?

- Aqui mesmo.

- Aqui, na escola?

- Inclusive a gente comentou recentemente que vai ter outro curso, né?

- Hum hum,

- (...) A gente discute, é bom, pelo menos...

- Aí no caso, vocês discutiram, então, particularmente a questão desses cursos de formação em serviço?

- Isso.

- Certo. Você leciona Ciências e disse que já lecionou praticamente todas as outras disciplinas, o que você vê de diferente em lecionar Ciências? Além do conteúdo, obviamente, o que é diferente?

<sup>81</sup> Associação Jequeense de Cegos

<sup>82</sup> Refere-se aos municípios de Itapetinga e Vitória da Conquista, localizados a uma distância aproximada de 200 km de Jequié.

- É aquilo que eu te falei, eu acho aquelas minúcias, de pequenas experiências, de comparação, solução de problemas, investigação, entendeu?

- Ah, certo.

- E aí eu já tinha essa experiência de meio ambiente, da natureza de forma geral, então eu sempre tive essa preocupação principalmente com os animais. Esses dias mesmo, eu fui no sítio e tinha um monte de gente na estrada, paramos: “o que foi? O que foi?” Eu sabia que tinha alguma coisa a ver com animal, aí tinham matado uma cascavel, “mas por que matou?”, “ah, porque esta cobra, basta olhar que esta cobra já mata”, que é muito venenosa, que não sei o que, não bastou matar a cobra, abriram a cobra porque ela tinha engolido uma preá.

- Mas, era uma cascavel mesmo?

- Era uma cascavel mesmo, tinha o guizozinho e tudo, já era bem... bem... acho que já era adulta mesmo, e eu: “mas, porque abriram a cobra?”, “pra ver o que ela tinha comido” (...). Então são essas coisas assim, sabe, que a gente tenta botar na cabeça, “deixa, deixa o animal, é a vida dele que tá ali, não falou nada com você, deixa ele ir”, “ah, mas morde”, “deixa que vá embora, ele só vai te morder se você fizer alguma coisa pra ele”. Isso aí, eu fico angustiada com isso, eu fico nervosa.

- Me diz uma coisa, não considerando só o curso, quando eu falo formação de professor, eu não falo só do curso de graduação, mas toda a formação, desde o começo e tal, como você imagina que tinha que ser essa formação de professores de Ciências, uma boa formação de professores de Ciências?

- Muita prática.

- Prática? Prática o quê, prática didática?

- Didática, muita prática, muita experiência, como fazer pra trabalhar com os alunos no laboratório.

- Você sente falta?

- Eu acho, não tem, não tem, de forma nenhuma, não tem, se tem, muito pouco nas instituições particulares. Eu acho que é isso que tá faltando, isso incentiva, isso ajuda até a gente a despertar. Não basta fazer a experiência, porque você já imagina qual vai ser o resultado, mas tem que passar pelo processo, mostrar como se faz e colocar na cabeça da criança o que poderá acontecer, mesmo a gente já sabendo o resultado, mesmo ele já sabendo qual vai ser o resultado, e isso a gente não fez, então não tem como. Se tivessem essas práticas em sala de aula, a gente praticando, a gente fazendo, cuidando dos vidros, os cuidados que deve ter no laboratório, o microscópio. Eu era louca pra olhar no microscópio, não era pra ver o que tava lá embaixo, não, o microscópio em si, era louca pra ver, era louca, nas aulas de C. eu pegava o microscópio, o microscópio era meu, ficava rodando ali as coisas, botava as lâminas. Uma vez eu vi num microscópio numa feira, num *shopping* em Salvador, um fio de cabelo, eu fiquei encantada, grãos de areia, eu fiquei encantada.

- Bela, foi rapidinho, mas, eu acho que a gente tratou de tudo porque você falou desde eu você entrou no magistério até esse momento em que você está meio chateada.

- Eu não vejo a hora de me aposentar, acredita?

- Eu acredito.

- Porque tá difícil, tá difícil, tá difícil. O povo queixa do salário, claro que o salário é baixo tal, merecia uma coisa melhor, mas eu acho que o pior...

- O pior não é isso, né?

- O pior é a indiferença.

- É, não é?

- Toda vez que você falar... Outro dia eu via uma ex-aluna tava na lousa, eu falei: “menina, coisa linda, tá fazendo o que aqui?”, “Oi pró, eu sou aluna agora, porque eu passei no vestibular de Biologia”, eu falei: “graças!!!”, aluna minha, quarta série primária, aqui como colega, eu fiquei tão encantada! Eu falei “puxa vida, que bom, uma, uma”, mas é assim mesmo.

- Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre sua formação?

- Eu acho que não...

- Então muito obrigada, só tenho a agradecer.

- Imagina.



## Cori - 43mim

- O que eu preciso é sua história mesmo, a história de sua formação como professora de Ciências. Começa por onde você achar melhor.

- Eu não morava aqui em Jequié, eu vim de outra cidade, pequena. Desde que eu comecei a trabalhar, eu comecei a trabalhar com Ciências, era uma disciplina que era meu sonho. Porque antes de eu começar a trabalhar, eu tinha um sonho, eu não queria a área de educação, eu queria a área de saúde. Então começou por aí, como eu morava em uma cidade pequena, não tinha condição, não tinha faculdade lá na cidade, a primeira oportunidade que eu tive, eu comecei a ensinar, mesmo que meu sonho não era esse. Eu comecei a gostar de Ciências por isso. Antes de ensinar, meu primeiro trabalho foi em uma farmácia, aí achei que eu tava no lugar correto, porque sempre gostei da área de ciência. Porque eu disse: “vou fazer enfermagem” porque eu estava mais atrasada pra fazer uma medicina, então: “vou fazer enfermagem”. Mas o tempo foi passando, eu concluí o magistério, comecei a ensinar no pré, ensinei um ano no pré escolar, vi que não tinha nada a ver comigo, consegui pegar uma quarta série, uma série mais adiantada, vi também que não tinha nada a ver comigo, aí me mandaram, no terceiro ano que comecei a trabalhar, comecei trabalhar na 5ª, 6ª e 7ª séries de Ciências, porque eu tinha dificuldade na Química e na Física, que eu ainda não tinha oportunidade de aprender. E sempre trabalhando em busca de livro, de planejamento, de curso de capacitação, não perdia um, brigava para ir, porque eu tinha vontade de aprender, porque era a disciplina que eu gostava. Quando chegava um professor graduado, a gente sempre ficava atrás e aí era ele primeiro e o que sobrasse, e aí eu ficava... mas, nunca deixei de ensinar Ciências. Em todos esses 24 anos ensinava Ciências e pegava outras disciplinas para complementar a carga horária. Muita força de vontade, eu lia, eu buscava, eu me apegava às colegas, e aí quando a prefeitura resolveu uma época capacitar os professores por área, e aí vinha pessoas de Freira de Santana capacitar, uma vez por semana pra capacitar os professores, em Ciências, e era uma capacitação parecida com uma faculdade a distância, e eu entrei com toda a vontade, em Ciências, eu aprendi muito nessa capacitação, foram dois anos, vinha uma vez por mês, de quinze em quinze, variava, e aí eu comecei tirando minhas dúvidas e eu vi que estava num caminho... mesmo sem ter uma formação, mas a gente se importava, buscava e tava no caminho certo. E aí tive umas dificuldades, a gente aprendia muito também com os alunos, com aqueles alunos que..., e aí com essa capacitação... eu me lembro muito dos professores, me lembro mesmo, foi no início da carreira e eu me lembro como se fosse hoje, eu aprendi muito, eu perguntava muito, um dia ela disse “você ainda vai fazer o curso”, porque eu tinha interesse.

Aí, aí eu disse: “vou me embora, vou estudar, vou fazer uma faculdade”. Aí foi quando eu vim pra aqui, pedi a remoção e vim pra aqui, faz oito anos que eu estou aqui. Mas aí não tive oportunidade por causa que a carga horária não tinha como... eu até me inscrevi uma época no vestibular, mas não na área de Biologia, em enfermagem, porque era o sonho que... Aí eu fiz a primeira vez, mas era uma área muito concorrida, fiz e não passei, e aí eu desisti. Falei: “não, eu vou fazer na área mesmo” porque eu já tinha tempo já na área de educação. Porque aí eu tinha casa, tinha família... e eu achava que não ia ter... porque realmente eu trabalhava 40 horas, com disciplinas variadas e eu não tinha tempo. Aí, quando surgiu aqui um curso de fluxo escolar, aí eu lembro que teve aqui uma capacitação e pegaram os professores pra fazer esse curso, eu lembro que na época, quando surgiu aqui em Jequié, foi no ano que eu cheguei aqui. Esse fluxo escolar são aquelas séries... que estão...

- De aceleração?

- É, de aceleração. Era 5ª e 6ª, e quando eu cheguei aqui, teve uma semana de curso, eu gostava dos cursos de capacitação porque me enriquecia mais o meu trabalho, só que acharam que os professores que não tinham graduação, acharam que eram esses professores que deviam ensinar no fluxo escolar, então fomos nós que começamos, era um curso novo<sup>83</sup>, e era assim, muito difícil, e assim, vinham os módulos, os módulos pra primeira unidade, segunda e outro módulo grande e tinha que cumprir aquelas aulas, eu lembro que de Ciências eram 90 aulas e tinha que cumprir, acontecesse o que acontecesse tinha que cumprir todas.

- Com os alunos, em sala de aula?

- É, com os alunos em sala de aulas. E interessante é que eles acharam que eram os professores que não tinham graduação, mas o curso era muito difícil. Acho que tinha que ser... porque era a realidade de quem tinha a graduação e não igual a gente que estava... A gente tinha a prática, mas tinha muita coisa teórica mesmo que a gente tinha.... mas tinha capacitação, era semanal, tinha um planejamento e depois eles esclareciam as dúvidas, diziam esclarecer, mas depois eles jogavam pra gente mesmo se virar. Pra mim mesmo foi uma grande dificuldade, porque a necessidade..., era a parte teórica mesmo, que a gente tinha que dar, pra mim a prática não era tanto porque a gente dava baseado no que a gente tinha aqui, mas a teórica, tudo que era feito tinha que dar por escrito, e aí ficava difícil. E aí fiz meu primeiro ano e o curso era durante 4 anos, eu trabalhei todos os 4 anos, e depois quando a gente estava no quarto ano, eles fizeram uma prova e essa prova valia várias horas e esta prova eu levei pra faculdade agora, e fiz baseado nesse curso. Acho que era um curso e experiência pra eles, que eles jogaram na nossa mão, as graças a Deus, deu certo. E aí a gente se esforçou muito, trabalhou muito, eram noites e noites, era como se a gente estivesse em uma faculdade, porque a gente estudava mesmo pra poder dar aula. Esses livros são muito ricos, eu até guardei eles porque tem muita coisa boa.

- É. Eu andei pegando uns livros desses, achei muito interessantes.

- São, são muito interessantes, só que tem o seguinte, não é a realidade de nosso alunado. Porque o livro era mais raciocínio, era pensar, responder, e o nosso alunado ainda não sabe fazer isso. Eu sei que a gente lutou e depois daquelas primeiras turmas que nós formamos, que depois da 7ª e 8ª passaram para o primeiro ano, eu sei que hoje são ótimos alunos, valeu a pena, o esforço. Mas teve também uma dificuldade: eu ensinava de 5ª a 7ª série porque eu nunca estudei nem Química nem Física, eu tinha feito o magistério, mas eu nunca tinha passado por essas disciplinas, na época que eu estudei. Então era assim uma disciplina que eu não conhecia. Então, era de pesquisa, de buscar em livros, mas foi uma disciplina que eu não aprendi, então eu tive que ensinar, na época eu tive que pegar uma 7ª e uma 8ª. Hoje foi bom, mas eu chorei muito, porque foi muita dificuldade pra aprender à força, tudo aquilo sozinha, e achar assim uma pessoa, um colega, um amigo, que me ensinasse, me mostrasse como era a tabela, até a tabela...

- Periódica?

- É, porque eu não sabia nada. E aí valeu a pena, eu ensinei uma 7ª e 8ª porque era obrigada, eu chorava: “não quero”, mas não tinha outro jeito, porque era assim, ensinava dois anos na 5ª e 6ª, mas no terceiro ano era obrigatório pegar 7ª e 8ª. Hoje, graças a Deus, passou esse pavor, porque eu tinha um medo de Química e Física!!!

<sup>83</sup> É necessário aqui fazer uma distinção entre a parte inicial da fala da docente, onde ela se manifesta sobre sua participação como discente no curso de treinamento, e a parte conclusiva, na qual ela está se referindo ao curso ministrado aos alunos da escola básica.

Mas venci, aprendi Ciências dessa maneira, foi assim, dessa maneira, pegando estudando.

Quando surgiu agora essa formação de professores, foi uma realização muito grande, valeu muito, agora interessante que muita coisa que a gente fazia, na ignorância mesmo, sem ter a teoria, que eu fui aprender lá, interessante, né? Eu digo que a gente fazia até melhor, por causa da prática. E eu sempre dizia pros meus alunos e até pros professores mesmo, que quando eles perguntavam, quando chegava um professor graduado, principalmente quando morava em lugar pequeno, a gente ficava com o que sobrasse das disciplinas, e eu pedia por tudo, “não, não me tira dessa disciplina, porque hoje eu ensino 5ª, 6ª e 7ª e eu não preciso mais nem de livro, pelo tempo que eu já busquei, pelo tempo que eu já aprendi, mesmo com os livros diferentes que veio, com as escolha dos livros, a gente tem mais intimidade com o assunto por tanto que tempo que já está nessa disciplina. Então, eu acho que a prática, assim, e a necessidade, então, foi ficando muito bom, então valeu mesmo. Valeu muito, muito, muito esse curso de formação, foi assim uma realização, porque hoje a gente tem a mesma prática que tinha antes, interessante, né, a mesma prática com a teoria que a gente buscou lá e hoje nós somos valorizados como biólogos. E antes a gente tinha a prática, mas não tinha passado pelo...

E agora vai chegando a aposentadoria, mas as dificuldades foram muitas, mas a gente aprendeu que toda dificuldade vale a pena. Então eu aprendi muita coisa depois da formação do magistério. Era obrigada [a pegar as disciplinas] e a gente tinha que correr atrás, eu só nunca peguei Inglês, porque Inglês realmente..., mas era o que viesse, e hoje ainda tenho disciplina... ainda esse ano eu peguei umas disciplinas que não tem nada a ver comigo, ainda tem, né,... vou me aposentar na dificuldade, que é Artes, Educação Artística, nada a ver, não tenho nem dom, mas tenho buscado pra...

- Esses problemas que você enfrentou e teve que buscar porque você não tinha, não conhecia aquele conteúdo pra trabalhar, você teve que correr atrás, outros professores também tiveram as mesmas dificuldades, imagino, não é?

- É, tiveram as mesmas dificuldades.

- E em algum momento houve possibilidade de vocês resolverem essas questões em conjunto, na escola, no município, em algum lugar, ou cada um tinha que se virar?

- Não, a gente corria atrás, a gente às vezes até pedia pra prefeitura que ajudasse, porque é quem estava mais próximo ali, a gente era estadual, mas a gente pedia, a gente fazia até sugestões mesmo, a gente mandava pra o estado, que capacitasse os professores. Nós precisávamos, a gente queria, mas nunca tivemos resposta, a prefeitura dizia que a despesa era muita e que isso não era com ela, era com o estado, então um jogava pro outro. O estado, uma época que nós fizemos um relatório, mandamos pedindo, eles tinham essa promessa, que um dia ia capacitar, mas a gente não queria um dia, quando a gente tivesse saindo, como agora com o curso de formação, agora praticamente quando a gente foi ser capacitada a gente tava saindo, aposentando. Igual, muitas colegas estão esperando resolver a vida financeira pra poder aposentar. Então, eu acho que esse curso deveria ter sido mais cedo, até mesmo pra nossa idade, pra tudo, eu acho que esse curso deveria ter sido bem antes, teria sido bem mais aproveitado, tanto pra gente como pra comunidade, o aluno. Serviu muito, mas a despesa que eles tiveram pra capacitar esses professores, se fosse antes, eu acho que a educação teria mudado bastante.

- É? Você acha?

- Acho, bastante.

- Por quê?

- Porque as coisas que a gente aprendeu e que juntou com a nossa prática, eu acho que hoje, meu aluno de hoje, não é o aluno que eu tive antes. Porque, veja bem, eu sempre peguei 40 horas, então, você com 40 horas, casa, família, e ainda ter que estudar sozinho, então, a gente se juntava, assim, com colegas, se juntava a área, todo mundo da área de Ciências, por disciplinas, e ali, um ia dando pro outro aquilo que tinha conseguido, então você fazia seu planejamento assim, e esse planejamento enriqueceu muito, porque aquilo que eu pesquisei, que eu busquei, o colega já foi em outras fontes

- Então, teve escolas em que você trabalhou que teve oportunidade de trabalhar assim?

- É, teve oportunidade, lá onde eu trabalhei, lá na outra cidade, então eu acho assim que lá a educação é melhor, eu admiro muito a educação lá.

- Que cidade que é?

- É Milagres. É até falada que é uma das cidades no estado nossa Bahia que dá melhor em Educação. Porque lá é assim, pode ter o que for, tem os 200 dias letivos, não deixa de ter, lá onde eu trabalhei, nessa outra cidade. Porque tem mesmo os 200 dias letivos, mesmo que dê aula no domingo, tem que ter os 200 dias, e aqui não, não tem os 200 dias letivos, a gente sabe disso, todos os feriados de quinta feira, sexta feira não tem aula, lá não tem disso não, se for um feriado municipal, tem lá na carga horária do estado, é coberto depois. E foi o tempo que eu mais aprendi, tem muita coisa hoje que eu aprendi lá, até mesmo quando eu cheguei na faculdade, eu lembro que um dia tive uma prova, eu fiz uma avaliação, e coisas que eu tinha aprendido lá, quando eu ensinava lá, a melhor nota foi a minha, porque a gente tinha esse planejamento, trabalhava com projetos, na ignorância, mas a gente trabalhava com projetos.

- E tinha uma pessoa pra coordenar isso?

- Tinha coordenador, dessa mesma maneira, não graduado, mas tinha coordenadores por turno, e esse coordenador reunia todos os professores de disciplinas e ali, junto com os professores. Ele cumpria horário, exigia horário, ele não tinha muito o que dar, mas ele acabava aprendendo, não era assim que tinha, no caso era o coordenador de todas as disciplinas, não é que ele tinha alguma bagagem, algumas coisa a mais, era política, os coordenadores eram pessoas que não queriam estar em sala de aula e aí conseguia... Mas mesmo dessa maneira, ajudava muito.

- Lá era escola estadual?

- Estadual.

- Você veio pra cá também pelo estado.

- No estado.

- Então o estado é o mesmo, estado da Bahia, mas você notou diferença entre a escola de lá e a daqui?

- Diferença muito grande, muito grande.

- Que coisa, né?

- Quando eu cheguei aqui, eu lembro do primeiro dia de aula aqui, até mesmo a linguagem, porque lá é uma cidadezinha bem pequena, e aí quando eu cheguei aqui eu estranhei primeiro a linguagem que os meninos diziam assim; “professora, vou na licença”, eu disse: “o que é isso?” Porque eu não conhecia essa linguagem, e depois eu até comecei a ministrar pra eles, que “na licença” era porque a gente pedia pra sair da sala (...). Então eu vi coisas que eram diferente. Até mesmo nas avaliações, nas avaliações era assim: dois professores ficavam na sala, lá, eram avaliações assim mesmo difíceis, por exemplo, o que eu já ensinei também, História, História aqui a gente faz, e dá questionário, e revisa, e lá, não, era aquele assunto, você explicava e os

alunos que buscavam, e hoje a gente tem muitos alunos da escola pública, lá daquela cidade, alunos da escola pública, graduados, que partiram pra estudar fora, quem tem uma condiçãozinha melhor, partiram e conseguiram (...).

- Cori, pelo que você me contou, você acabou se tornando professora de Ciências porque seu primeiro interesse, seu gosto, foi pela área da saúde, não com o magistério, você não pensava em ser professora?

- Não, não.

- Mas acabou se tornando

- É, me tornei. Eu achava, até pouco tempo, eu achava que eu não ia nem me aposentar na educação, que eu ainda ia... mas agora, não, né, agora...

- E como foi esse curso de magistério que você fez?

- Esse curso de magistério foi assim bem pobrezinho.

- É?

- É, pobre, pobre, já quantos anos já faz, 20 anos, 25 anos atrás.

- E você chama de pobre por quê?

- Porque o conteúdo era muito... até o vocabulário mesmo... foi assim, mesmo, na raça. Porque não tinha... era tudo longe, a cidade, era uma cidade pobre, e aí eles formaram esse curso, porque esse colégio que eu fiz nem existe mais.

- Era estadual ou particular?

- Era estadual. Só que era um colégio daqueles professores que trouxeram aqueles conteúdos e aquilo mesmo passou pra gente. Porque pra mim, eu vim aprender muito quando comecei a trabalhar, muito mesmo, muito mais que quando eu estudei.

- É? E como foi esse início, você começar a trabalhar sem uma formação sólida, principalmente na área de Ciências?

- Foi dessa maneira que eu estou dizendo, eles começaram investir mesmo em cursos de capacitação, a gente ia pra Salvador, pra Feira.

- E você gostava de participar desses cursos?

- Eu adorava, e ainda era assim, era tão difícil pra gente conseguir. Porque em Milagres não tinha um professor graduado, agora que nós temos, mas não tinha nessa época, todos nós não éramos graduados, era só magistério. E aí quando vinha o curso, vinha x vagas, uma escola que tinha 40 professores, que essa escola era grande (...), vinha x vagas... e aí, uma vez eu tive que partir..., porque eu estava decidida no que eu queria, e aí eu fui na DIREC, a DIREC de lá era em Amargosa, como professora, me desentendi com colegas, porque eu queria fazer o curso, uma oficina que ia ter de uma semana, de Ciências, eu sabia que ia me enriquecer, que eu precisava, e aí, diz que não, que ia pra outros pessoas, vinha no caso, pra quem ensinava Biologia no ensino médio e eu ensinava Ciências, e achavam melhor essa semana de Ciências ser pra que estava ensinando no ensino médio, e aí eu disse “eu quero ir, eu quero ir”, e a direção disse “não, não vai, porque não tem vagas” porque só tinha vindo 5 vagas, eram poucas vagas.

- E esse curso era lá mesmo ou em Salvador?

- Era em Amargosa, no lugar da DIREC, o pessoal vinha de Salvador. E esse foi um curso que me enriqueceu muito, foi um curso de uma semana, muito bom.

- Quer dizer que você conseguiu ir?

- Consegui, porque eu fui pra DIREC e pedi, aí desistiu alguém de outro município, porque eram todos os municípios da DIREC de Amargosa que se juntaram nesse curso, aí desistiu uma pessoa de outro município e aí eu fui. Aí a diretora ficou pensando que era uma questão de política, e aí foi fazer o mesmo curso, ela foi, e ela não precisava, ela não estava em sala de aula.

- Ah, meu Deus, ela ocupou a vaga de um professor!?

- Ela ocupou a vaga de um professor. Então era assim, era o que ela quisesse, aí eu fui na DIREC dizer que eu queria, que eu estava interessada, que eu estava tendo dificuldade nessa área, que eu precisava, eu ensinava de 5ª a 7ª, os três turnos, estavam todas comigo, eu achava que a responsabilidade era muito grande, que eu precisava buscar para os alunos, aí eu falei na DIREC, eu mesma fui pessoalmente, eu falei que eu precisava e eu queria saber qual era a lei, que me impedia, eu estando na área, de fazer esse curso, aí disseram que não, começaram com essa questão de política, né, e aí disse que um professor de outro município desistiu e que ia me colocar na vaga. E aí a diretora escolheu, porque ia ter de todas as disciplinas, de todas as disciplinas ia ter oficina, e a disciplina que eu estava, ela fez Ciências, achando que eu ia denunciar ela, que eu ia... tá entendendo? Foi bom porque lá ela acabou vendo o meu interesse, e a partir daí ela não me podou mais. Porque ela viu que realmente eu tinha interesse. Ela achou que era uma birra, né? Aí eu aprendi muito, essa semana de Ciências foi assim, muito rica, aprendi muita coisa, trabalhei seminário, muito bom, até hoje, tem me servido isso, muito material também, muito rico. E aí a gente ia, quando tinha outro curso a gente ficava... E o interessante que muitos professores não queriam, diziam “ah, não vou, não”, porque pensava no sair, em ficar uma semana fora, porque era assim, a gente fazia um curso desse, uma semana, a gente tinha que pagar nos sábados essas horas, então muita gente não queria.

- Ah, vocês não eram dispensados do trabalho pra fazer o curso?

- Não, não, os professores que ficavam davam mais aulas pra depois eles passarem os horários deles pra gente que ia. E assim a gente foi remando... mas toda a dificuldade valeu a pena. Esse do fluxo escolar mesmo, aprendi muito, porque tudo era difícil. E era uma luta pra dar conta dessas aulas. Aqui mesmo, as aulas eram pra terminar em dezembro, terminou em janeiro, e os alunos brigavam e os pais achavam ruim e a gente que estava trabalhando a mais para concluir, porque era obrigado dar esse número de aulas. Depois, por nós mesmos, que a gente foi e começou a participar de cursos e falar os pontos negativos, aí mudou, esse módulo veio menor, veio mais resumido.

- Ah, tá, você tá falando do fluxo?

- Do fluxo.

- Certo, pros alunos.

- Pros alunos. Mudou, depois ficou muito bom, mas foi a gente mesmo trabalhando, mudando a prática, foi melhorando, ficou muito bom.

- E o curso lá de Biologia, você falou que pra você foi interessante, mas você também percebeu que sua prática... quer dizer muita coisa que você já fazia, você continuou fazendo, mas teve alguma coisa que mudou?

- Mudou mais no caso, assim, a maneira, vamos dizer, a gente fazia uma pesquisa diferente, a gente não sabia o que era pesquisar. O seminário, a gente fazia diferente, ainda outro dia eu estava lá passando, gente passava, mas a gente passava algumas coisas muito erradas para os alunos, então foram umas coisa assim, que a gente foi aprendendo e encaixando no que a gente já estava... Porque a pesquisa a gente chegava lá: “pesquisa isso, isso, isso, isso” e não era assim, a gente aprendeu a pesquisar.

- Certo. E você aprendeu pesquisar pesquisando?

- É, pesquisando. Então eu digo sempre assim que eu devo muito a você, aquela parte do projeto que tu deu.



- Ah, sei aquela disciplina<sup>84</sup> que era pra construir o projeto.
- Pra mim apresentar aqueles nove minutos daquele projeto!!! Porque tu deu primeiro pra gente apresentar e depois tu deu pra gente fazer.
- Certo.
- Aquilo eu aprendi, muito, muito, muito, porque pra mim conseguir apresentar. Porque o interessante foi que formação de professores mesmo, né, e aquilo, aquela dificuldade de escrever, de redação, é muito grande, e ali pra mim foram duas madrugadas pra mim apresentar aquela besteirinha, eu digo, meu Deus! Mas abriu, né... eu sempre falo, foi aquilo e aquele projeto que a gente fez.
- Certo, então, me fala desse projeto, foi sobre o quê?
- Foi sobre hábitos alimentares.
- Foi o seu projeto de pesquisa?
- Foi. Consegui colocar no papel muita coisa que eu aprendi, que eu não conseguia antes.
- E o que você acha dessa história de ter que realizar uma pesquisa em um curso de formação de professores?
- Eu acho muito, muito bom.
- É? E você acha que isso ajuda na formação do professor?
- Do professor.
- É? Por quê?
- Ajuda na aprendizagem no sentido de informações. Porque o professor hoje, to falando eu, a gente não tem tempo nem de ver um jornal, porque a nossa vida é muito corrida, quantas vezes nós não nos informamos com os nossos alunos, eu, né, muitas vezes eu me informo assim “professora, a senhora viu isso que está acontecendo?”, pelo aluno, eu não assisto televisão, porque eu não tenho tempo, mesmo o jornal, quando a gente pega aqui na escola assim rapidinho, a gente lê aqui o diário oficial, então a gente é mal informado, e na pesquisa você se informa porque na hora de você ministrar uma aula, você precisa tá informado, seja qual for o assunto que você vai ministrar. Esses dias eu tava dando uma aula ali de Filosofia, sobre alguns filósofos, com as informações que eu tenho, da sociedade, nós todos somos filósofos, então eu vou passar as informações que eu tenho, e se eu não tenho informação? Como é que eu vou passar? E não é uma disciplina de minha área, mas que a gente tem que buscar e aí, em tudo, até mesmo em Ciências, quantas coisas a gente precisa tá sabendo pra gente falar, quantas coisas o alunos nos pergunta, coisas que, às vezes, nem tem a ver com a disciplina, mas que a gente precisa, esse dias me fizeram até uma pergunta interessante, que a gente aprende porque a gente vai buscar, e eu não me importo de dizer assim “eu não sei”, eu busco junto com ele, eu sou curiosa, eu não tenho aquela coisa: “e se o aluno me perguntar e eu não souber?” Claro que eu não vou dizer a ele que eu não sei, eu dou uma enrolada nele, e depois eu vou buscar, eu não deixo ele... entendeu? Pra mim e pra ele. Então eu acho que a pesquisa me ensinou muito, aquele projeto.
- Cori, você disse que mudou sua concepção de pesquisa, quando você pedia pro aluno fazer pesquisa era outra coisa, aí depois você aprendeu alguma coisa sobre pesquisa na universidade e mudou isso. E além dessa mudança, vamos dizer assim, didática, de você ter mudado com relação ao seu aluno, o que você espera dele, como você orienta a pesquisa dele, mudou alguma outra coisa na sua prática, o fato de você ter realizado essa pesquisa? O fato de você ter um outro entendimento do que vem a ser pesquisa?

---

<sup>84</sup> Seminários de Pesquisa em Ensino de Ciências

- Eu acho que foi a compreensão, compreender as diferenças de cada um. Porque às vezes a gente joga alguma coisa pro aluno e a gente quer receber, o que me ajudou muito também lá na faculdade foi essa questão da gente trabalhar junto. Outro dia eu até disse uma coisa interessante aqui pro professor, porque a gente como professor quer dar a nota, então a gente quer receber, do jeito que ele trouxer, a gente vai lá e dá a nota, à vezes ele passa ou fica com a nota baixa, mas ele não aprendeu aquilo ali, então hoje eu penso diferente, a gente vai ali, vamos dizer, estamos fazendo um estudo dirigido, a gente fez muito na faculdade, mas um estudo dirigido diferente, porque o estudo dirigido a gente chegava lá e dava a nota, mas a gente não tava ali junto com eles, eles ficavam na sala a gente ficava sentado na frente, e eles lá fazendo da maneira deles, e hoje não, a gente tá ali incentivando, porque a gente pensava antes, a maneira de pensar, era avaliar, mas hoje em dia a gente sabe que a avaliação...

Outro dia eu até falei pra um colega professor aqui, que até já é graduado, eu falei pra ele... Ele passou um trabalho pra o terceiro ano de formação geral, ele passou um seminário e os meninos, no dia da apresentação do seminário, não compareceram, um dia ele teve problema de saúde e não veio, quando no outro dia ele veio, os meninos não trouxeram o trabalho, ele falou “vou dar zero pra todo mundo”, eu disse “não”, minha filha estudava, né, eu disse “não, você está errado”, chamei ele, ele não quis ouvir, eu disse “não, minha filha não vai ficar assim, não”, porque eu também já errei desse jeito, mas agora eu aprendi, mas ele já era graduado há muito tempo, porque os meninos estavam com um trabalho maravilhoso, e eles iam ficar frustrados de não apresentar aquele trabalho, porque o ensino fundamental ia assistir, então eu disse, “não, você não pode deixar de considerar esse trabalho, porque eles trouxeram no dia que você não veio”. Ai ele disse “ah, então você vai lá, e diz que eu vou dar uma oportunidade”, eu disse: “eu vou” (...) e foi um trabalho maravilhoso e ele ia perder aquela oportunidade de enriquecer.

- Certo, então quer dizer que entre os professores, vocês têm hábito de conversarem, de dar dicas um pro outro?

- Não, mas nesse caso aí porque eu era a mãe.

- Mas, se você não fosse?

- Não, não, aí não, tem aquele caso assim de achar que a gente tá...

- Interferindo?

- Eu acho muito... a classe... muito desunida.

-É? Por que será?

- Não sei, eu acho muito desunida. Às vezes você leva até uma ideia e essa ideia não é aceita porque acha que você está querendo interferir.

- Cori, lá na graduação, você realizou estágio, tinha a disciplina de estágio, mas você já tinha muitos anos de prática, o que representou este estágio pra sua formação? Teve alguma validade?

- Não.

- Não teve?

- Não, porque inclusive, num dos dias que S veio me observar, aquela aula que ela veio me observar eu já tinha dado há muito tempo.

- Ah, continuou a mesma aula...

- Continuou a mesma, a gente muda pouca coisa, mas pra mim o estágio...

-Não resolveu?

- Não. Pra mim o estágio foi a mesma coisa de já estar em sala de aula.

- Certo, mas teve o estágio em sala de aula e tinha as discussões lá [na universidade].



- Teve. A dificuldade no estágio foi a gente fazer aquele plano, aí vem o anterior, a escrita. Porque a dificuldade que nós tivemos no estágio foi só de passar... fazer o planejamento, porque a gente fazia da nossa maneira.
- Sim, mas esse planejamento vocês fizeram por quê? Era obrigado?
- Porque era obrigado. Porque a gente dava aula do mesmo jeito, sem fazer daquela maneira, o planejamento, entendeu?
- Entendi.
- Porque a gente fazia assim: assunto, não ficava naquele alongamento todo, a gente não escrevia aquilo tudo.
- Certo, e o fato de escrever não ajudou nada?
- Não, foi só uma dificuldade que a gente teve.
- Certo, e na universidade, vocês não discutiam estágio?
- Não, a questão do estágio, o que ajudou a gente, o ponto positivo do estágio foi as experiências dos professores.
- Então, teve.
- Então quando a gente ia planejar a gente acabava não planejando e só discutindo, na troca de experiência, entendeu?
- Entendi, então deixa eu ver se entendi errado: o chato da coisa foi escrever?
- Foi.
- Quer dizer, como colocar no papel, mas vocês tiveram oportunidade de conversar sobre a prática de vocês e de trocar experiências.
- Foi, o difícil foi colocar no papel. É uma maneira... quer dizer, no início, né, a gente tinha dificuldade... tinha a prática.
- Na graduação, vocês tiveram oportunidade de discutir a formação de vocês? A formação do professor de Ciências?
- Foi.
- É?
- Por isso que eu digo, foi muito rico também nessa parte, a gente discutia muito. Às vezes, era um assunto que não tinha nada a ver, mas ali a gente se enriquecia na parte, né, na prática de sala de aula.
- Certo.
- Vamos dizer... um assunto de... teve uma parte de Didática, né, e todo mundo ficou com nota baixa, não é tanto pela nota, porque a questão da nota, né, não quer dizer muito. Então, todo mundo ficou com nota baixa em Didática porque teve uma questão lá que a gente não soube responder, então, aquelas aulas de Didática eram riquíssimas, era onde a gente passava experiência, era de onde a gente levava as aulas prontas pras sala de aula, porque juntava os colegas...
- Entendi
- Quantas vezes a gente aproveitava essas disciplinas pra gente preparar (...). às vezes, por exemplo, tinha seminário de Filosofia, e cada um preparava sua parte em casa, mas ali quando a gente tava discutindo, não era Filosofia, era sala de aula.
- Certo, agora, vocês tiveram chance dentro de alguma disciplina, de algum seminário ou evento que vocês participaram de discutir o curso de vocês? Como ele estava acontecendo, como ocorria a formação de vocês, como deveria ser?
- A gente falava muito, porque tinha questões assim... de sugestões.
- Certo, para o curso.
- É tinha muita coisa positiva, tinha professores que a gente se espelhava em alguns professores, tinha professores que a gente não aprendeu nada, a gente não perdia o tempo, nosso tempo era..., né, mas tinha professores que chegavam lá no faz de conta,

então a gente sabia, a gente discutia, que no nosso meio tinha também, né... professores que faziam de conta. Tinha disciplina que era assim até interessante, que a gente vinha com toda..., mas a gente não aprendeu.

- Certo. Aqui na escola ou nos cursos de capacitação que você fez, as oportunidades que você teve de formação foram sempre com relação a conteúdo e metodologias de ensino ou alguma oportunidade vocês discutiram a própria formação, como deveria ser, o que seria interessante pra formar o professor de Ciências?

- Mais conteúdo e metodologia, porque o tempo era pouco, quando falava... quando começava, um falava alguma coisa, era: “vamos, vamos passar pra frente, a gente não vai culpar ninguém, ninguém vai ser culpado”, e até dinâmica, aquela dinâmica da bola que a gente não podia olhar pra ninguém..., né, ...cortava.

- E os AC, as semanas pedagógicas, esses momentos que existem na escola de possibilidade dos professores se reunirem, você acha que esses momentos colaboram para a formação do professor?

- Os AC de hoje, não.

- Não? Por que não?

- Porque eu acho assim, hoje a classe está muito desunida, os AC de hoje..., eu já aprendi muito, mas no AC de antes. O AC de hoje eu acho que é muito assim..., uma obrigação, o pessoal se reúne por reunir.

- E é por área?

- Não, todo mundo junto, aí é bate papo, é... sabe? É coisa particular, quem tiver caderneta pra preencher, quem tiver coisa pra colocar em dia, prova pra corrigir, que eu acho que não deveria ser no AC, porque eu acho que o AC deveria ser unicamente pra ter um conteúdo, as experiências. Hoje o AC, a gente vem por obrigação, eu venho por obrigação.

- E as semanas pedagógicas, no início do ano, pra planejamento?

- A semana pedagógica é um pouquinho... falam muito, muitas promessas, que nem sempre também...

- E o projeto político pedagógico desta escola e de outras escolas em que você trabalhou, você participou da elaboração de algum deles ou não?

- Participamos, todo ano a gente até muda alguma coisa, mas aquela questão assim, quando a gente vê, a gente fala “poxa, mas isso aqui passou e não foi...”, muita coisa tá só no papel, nós tivemos um projeto mesmo que estava desde o ano passado e foi cumprido agora, esse ano, sobre meio ambiente, foi muito bom, aqui na escola.

- E como surgiu esse projeto?

- Esse projeto surgiu assim... tava no...

- PPP?

- É, tava, mas esse projeto surgiu assim... porque a M. estava fazendo a pós, entendeu? Acho que esse projeto ela tava fazendo lá, né, e aplicou, e todo professor se envolveu, foi muito bom, muito bom mesmo, útil em todos os sentidos então a gente sabe que pode fazer.

- Não é verdade?

- Hoje na escola a gente tá vendo, na sala de aula, a lixeirinha tá lá, porque não ficava limpa, a escola.

- Quer dizer que durante o projeto a coisa funcionou?

- Funcionou porque foram muitas ideias e a gente acabou conhecendo o alunado, porque o aluno tem muita bagagem e as vezes a gente nem valoriza um trabalho desse, e a gente viu. Mas pegou mesmo, assim, pôs dois professores responsáveis por

série, colocou 5 turmas, tipo uma gincana, e aí foi muito bom, muito bom, pra a escola toda foi muito bom.

- Cori, você dá aula de Ciências e de outras disciplinas, né?

- É.

- Até Filosofia, Arte..

- Quando tem, História, Geografia...

- O que você acha de diferente, além do conteúdo, obviamente, fora o conteúdo, tem diferença entre a disciplina de Ciências e as outras disciplinas?

- Eu acho que uma coisa que ainda precisa ser mudado nessa coisa de disciplina, exemplo, em Ciências, eu acho que tem muita coisa que não precisa, porque é dado em educação Física, e acaba sendo dado duas vezes, acho que deveria ter aí uma combinação.

- Uma articulação maior?

- É, e a questão de geografia, por exemplo, na 5ª série, às vezes, tem um assunto de Ciências que tem a mesma coisa em geografia, mesmo conteúdo, e os alunos, às vezes, pega aquele conteúdo... e eles pegam de maneira diferente, pegam um como Ciência e outro como..., e eles não sabem, né, ver que é o mesmo, porque ainda é 5ª série.

- Então, por exemplo, assim, você disse que está dando aula de Filosofia agora...

- É.

- Você dá aula de Filosofia em uma série, Ciências em outra...

- Interessante, não tem como em Filosofia e nas Artes entrar um pouco de Ciências.

- Ah, é?

- É, interessante, não tem como entrar.

- Certo, então é questão do conteúdo, em uma aula você ensina conteúdo de Filosofia na outra, conteúdo Ciências, mas a forma é a mesma.

- É, a forma é a mesma. A diferença é só que... exemplo, Filosofia deveria conversar mais, né?

- Hã.

- Mas eu converso mais com Ciências.

- Ah, é?

- É porque é a que eu tenho... entendeu?

- Você conhece mais?

- É. Porque cada aula de Filosofia que eu vou dar, cada turma que eu vou dar eu vejo aquele tema.

- E você se baseia em que pra dar essas aulas, no livro?

- Hã?

- Essas aulas...

- A gente pega muito essas revistas, né, Mundo Jovem, livros, pesquisa assim. Aí essa parte de Filosofia, no caso que agora, né, tem uma coordenadora e ela sempre dá uma planejada, vem e passa pra gente, de Filosofia, né, dá uma ajudada. Porque é aquela questão, pra completar a carga horária.

- Cori, o que você assim, se é possível você citar alguma coisa que aconteceu na sua vida que você falou assim: “poxa, isso aqui foi superimportante para a minha formação como professora de Ciências”?

- Na minha vida, pra mim mesma, foi a igreja.

- Ah, é?

- Muito importante. Hoje... porque eu ministro, né, a palavra de Deus na igreja, e interessante porque quando eu vou falar da própria palavra, na Bíblia, eu uso muito minha aprendizagem de Ciências. Exemplo, deixa eu te dizer um tema aqui, eu fui

falar sobre “discípulo: presente de Deus” e eu peguei uma aula de Ciências, a gente aprendeu a transformação do minério, né, como é que é encontrado o minério até chegar a ser a jóia, então eu fui disser tudo aquilo pra então dizer que é a mesma coisa, que assim que a gente se torna discípulo, que ninguém vem pronto, tudo é transformado, tudo é...

- Certo, e a sua participação na igreja colaborou na sua formação como professora?

- Colaborou.

- É?

- Muita coisa assim que a gente...

- Por exemplo?

- Assim, muita coisa, sim, porque eu leio muito a Bíblia, muitas coisas que os cientistas descobrem que já está lá faz tempo. Aí eu digo: “olha”, né, a forma da Terra, tá lá na Bíblia tantos anos, e foi nos cientistas que foram descobrir que a Terra é...

- E você vê diferença? Porque normalmente a gente pensa que ciência e religião são coisas muito diferente, mas você, pelo que você está me dizendo...

- Em tudo, em tudo que você vai... Porque o pastor, quando está pregando mesmo, vamos dizer, como nós surgimos, aí vai lá pra origem da vida, né? Então, quando passa alguma coisa de Ciências, já tem aquela informação. Isso depois da... , me levou muito a fazer assim, comparar, e na vida mesmo, no cotidiano, em tudo, até em casa mesmo, em problemas de saúde mesmo, a gente tem um pouquinho de entendimento.

- Cori, como você imagina que deveria ser a formação de um professor de Ciências? Como ela deveria se dar no decorrer da vida do professor.

- Eu acho que deveria ter uma mudançazinha na prática, porque ficou faltando alguma coisinha ali na prática...

- Você está falando do seu curso de...

- Do curso de Biologia, de formação.

- Tá, que prática você está falando, prática de laboratório ou prática didática?

- De laboratório. Porque o que a gente não tinha só é isso aí. Porque a gente até conhece, porque teve uma parte da prática que a gente saiu pronto, porque a gente até conhecia a parte das plantas tudo, mas a gente viu, então aquela prática foi muito rica, foi assim, mais completa, mas nas outras faltou um pouco.

- Então, você acha assim: pra formar um bom professor de Ciências ele precisa de uma...

- É, precisa, porque, quando eu dou uma aula aí que eu falo sobre células, os meninos ficam aí meio voando, mas quando eu trago um material pra sala, mesmo assim, o que a gente tem aqui, eu trago uma laranja, trago um ovo, e eu consigo explicar o que é célula, o que é uma membrana, eles conseguem pegar melhor. Quando eu vou falar sobre folha, exemplo, eu digo as partes da folha, eles ficam..., é como se não existisse, e quando você traz a folha e você diz aqui é o pecíolo, aqui é o limbo, aqui é a bainha, que eles pegam a folha, que eles vêem, eles aprendem. E eles sentem mais vontade, porque nós trouxemos muito material lá de Barra Grande, porque o pouco material que a gente trouxe, que a gente trabalhou, a gente explicou mesmo...

- Dessa aula que vocês fizeram, a aula de campo, na universidade?

- Foi muito útil, do pouquinho do material que a gente trouxe, já pensou se a gente tivesse mais? E às vezes, a despesa que eles gastam com gente em sala de aula, sendo que tinha condições da gente explorar mais, sendo o que a gente aprendeu, ali naquelas aulas que a gente estava mexendo naquelas esponjas, naquilo ali... (...).

- Bom, Cori, o que eu precisava saber você já me contou, você tem mais alguma coisa pra falar a respeito da sua formação?

- Não, essa história né..., mas eu vou terminar assim ainda estou apaixonada. Quando eu comecei Ciências, quase eu desistia, porque eu disse “meu Deus, como pode uma coisa dessa” tantos anos da minha vida, eu apaixonada por Ciências e quando eu entrei aqui [na escola], achei que não era minha área, porque eu comecei com Matemática, com as exatas, interessante, né? Eu nunca gostei de Matemática, botei isso na minha cabeça, mas até isso me serviu também. Eu estudei, estudei e na primeira prova que eu fiz de Matemática eu fiquei com 6,5, e botei aquilo na minha cabeça...

- Que não sabia, não sabia e nunca ia dar certo.

- É, e depois, Química e Física, e eu aprendi muita coisa de Química e Física, e Matemática, quando eu fiz a próxima prova, eu estudei, estudei, e Matemática, não, é essa coisa que eu tinha colocado em minha cabeça, e eu tirei 8. Então, no começo foi..., e eu disse: “não, mas eu gosto de Ciências, dos seres vivos, dessa parte”, mas valeu a pena, né. Eu tive dificuldade em disciplinas que eu tive eu lecionar e depois eu tive dificuldade em disciplinas que eu tive que estudar.

- É, parece que a gente tem que estar sempre buscando, sempre correndo atrás, como se diz, não é?

- É.

- Bom, obrigada então, Cori, não tenho nem como agradecer.

## **Cris - 1h8min.**

- Então, é isso, Cris, eu gostaria que você me contasse a história de sua formação como professora de Ciências.

- Eu terminei a faculdade em 1990, em fevereiro, quando foi em março teve logo um concurso, eu já fui terminando a graduação e já fiz o concurso e fui aprovada, então, terminei o curso em fevereiro de 1990 e assumi na universidade em 90.

- Ah, o concurso foi pra cá, pra universidade?

- Foi. Ai, quando foi no final do ano eu já me inscrevi na especialização e, em janeiro de 1991, eu fui fazer especialização, naquele tempo a gente fazia especialização, era um período de dois anos e era em janeiro e julho, janeiro e julho, que era período de férias. Ai quando terminei a especialização, já trabalhando na universidade, foi em 1992, que eu conclui a especialização. Antes de eu entrar na universidade eu tive uma experiência no ensino fundamental e no ensino médio, mas trabalhei só dois anos, enquanto eu fazia a graduação eu já trabalhava. E eu trabalhei no ensino fundamental com Ciências e Matemática, de 5ª e 6ª séries, e no ensino médio, eu trabalhava no curso de magistério, dava aula de Biologia pro magistério, na verdade acho que era fundamentos da Biologia. Aí, terminei a especialização que foi em Metodologia do Ensino Superior, em 92. Aí, fiquei na universidade, na época a gente não tinha projeto de pesquisa, tinha projeto de extensão e tinha os projetos que eram financiados, tinham financiamento externo, da CAPES, que era o PROCIEMA que foi um projeto, na área de Ciências e Matemática, um projeto muito grande, trabalhei também nos projetos de PROLICEN, que eram projetos de licenciatura, formação de professores. Quando foi em 97, aí eu comecei a pensar em fazer mestrado, entrei como aluna especial, fiz duas disciplinas como aluna especial e quando foi em 98 entrei no curso como aluna regular e, logo depois que eu terminei o mestrado, fui logo fazendo o doutorado, voltei pra instituição, trabalhei 6 meses e depois eu saí pra fazer o doutorado, também em educação, teve a mesma vertente do mestrado, no mestrado, eu trabalhei na área de educação, mas com enfoque na educação especial, só que no mestrado, eu pesquisei diretamente com os alunos, e no doutorado, eu já trabalhei com formação de professores, visto a experiência que eu tinha tido no mestrado, então, eu trabalhei com formação de professores para essa área específica, educação especial. Paralelo a isso, assim que eu voltei do doutorado, eu assumi coordenação de curso, no colegiado de Biologia, e depois na direção do departamento. Só. Carreira curta.

- Só isso? Quase nada! (risos)

- Paralelo às atividades acadêmicas, que a gente sempre assumiu disciplinas, 10, 12 horas de sala de aula, teve um período também que eu fiquei sozinha na área que foi logo que eu terminei..., antes de eu sair pro mestrado, eu fique praticamente sozinha na área, porque tinha eu e outra colega, aí, a colega pediu transferência pra área de Botânica e eu praticamente assumi as todas as disciplinas da licenciatura. E paralelo a isso, a gente vem desenvolvendo trabalho de extensão, trabalho de extensão sempre foi feito, não extensão de formação de professores, mas sempre ligado à formação do indivíduo, formação do cidadão, preparação de metodologias alternativas, não necessariamente ligado aos professores, mas também voltado pra alunos. Mais ou menos isso.

- Quando você começou a fazer licenciatura, você sabia que era um curso de formação de professores?

- Sabia.

- E você entrou com essa intenção?

- Na verdade, assim, eu sabia que o curso era pra formação de professores, sabia que eu ia ser professora, mas sabia também que eu tinha outras possibilidades. Mas, na verdade, quando eu fiz o curso de Biologia, eu não fiz exatamente porque eu queria Biologia, fiz porque na época foi a... eu, na verdade, tinha feito pra psicologia, que eu queria mesmo, e pra Biologia, porque aqui também só tinha Biologia, na época. Tinha Biologia e Letras e na área de saúde, e foi no que eu fui aprovada. Então, eu tinha chance, poderia ter feito outros cursos, mas, né... a gente passou e acabou gostando. Agora, o fato de eu ter ficado na área da educação... é claro que tinha outras áreas da Biologia que eu podia ter avançado em outras áreas, mas só que quando eu terminei o curso, logo em seguida teve o concurso pra área da educação, então eu não ia perder a oportunidade, então, eu fiz pra educação e depois eu não saí mais dessa área. Como por exemplo, tiveram professores daqui que fizeram pra área de Botânica, depois transferiram pra área de Genética, como a gente teve colega que fez pra área da Educação e depois transferiu pra área de Botânica, eu tive essa oportunidade, mas não me interessei, acabei ficando na área de Educação. Gostei, gosto de trabalhar na área de Educação e também não tenho nenhum arrependimento “ah, se eu tivesse feito”, não tive nada disso, e depois disso, eu busquei me especializar na área que eu estava atuando. Inclusive quando eu fiz concurso aqui, foi o primeiro concurso que teve, porque antes o ingresso dos professores não era por concurso, era seleção, então esse concurso de 90, na verdade, foi o primeiro concurso que teve na UESB, que aí entraram 200 e tantos professores de uma vez só.

- E a licenciatura que você fez era a licenciatura curta?

- Não, era assim: primeiro fazia licenciatura curta e depois fazia a licenciatura plena, e eu fiz a licenciatura curta e logo em seguida já fiz a plena, imediatamente.

-E o que você achou da sua licenciatura?

- Como era licenciatura curta e licenciatura plena então, a gente tinha oportunidade ter, na licenciatura curta, toda uma formação em Ciências, né, Matemática, Física e Química e depois licenciatura plena que, no caso, aqui, na verdade, só tinha plenificação em Química e em Biologia. Na verdade, eu acho que ela acabava não preparando de tudo, porque como a gente tinha metade do curso era preparando para a licenciatura curta, então, você tinha toda uma formação pra Ciências, pra Matemática, pra Física e pra Química, então, dava muita Matemática, muita Química e tal. Preparava, tanto que, na época, eu dei aula de Química e de Matemática. Só que a licenciatura plena já era pouco tempo, você então tinha um ano, um ano e meio, pra plenificar, então, a formação de Biologia, do biólogo, eu acho que ela ficava um pouco comprometida. Na parte de experiência profissional não, porque a gente fazia dois estágios, era seguido, assim, à risca, aquela coisa de duas unidades letivas, da carga horária do estágio e tal (...). Em termos de experiência profissional, eu acho que o curso formava bem, mas em termos de conteúdo específico de Biologia, a gente tinha uma formação geral, isso aí é inegável, mas especificamente a formação era meio que fragmentada, por conta que a maior parte do curso a gente ficava estudando Matemática, Química e tal. Por outro lado, me parece que o objetivo mesmo daquela época, era formar profissionais pra área de Ciências, isso aí ele dava, tanto que tinha gente que nem plenificava, ficava só com a formação em Ciências. Então, pra licenciatura curta a formação era melhor, na formação da plenificação, em termos de conteúdos específicos da Biologia, então, eu acho que ficava um pouco a desejar.

- E você se lembra se nessa época da sua licenciatura se discutia a formação de professores, de professores de uma maneira geral, na universidade?



- Olha, na verdade, na graduação a gente fica um pouco à parte. Eu não me lembro de ter visto muita mobilização na universidade durante meu curso. Tanto que foi logo depois que eu entrei que surgiu esse projeto, o PROCIEMA, e surgiu o PROLICEN, que foi nesse período de 91, 92 e durou até 95. Mas antes disso, enquanto eu fazia a graduação, eu não me lembro de ter visto. Agora, também tem aquela história, né, a gente quando estuda só se preocupa em fazer as disciplinas, em fazer o curso, mas eu não me lembro de ter visto alguma mobilização. Agora, uma coisa que tinha naquela época, desde que eu entrei, era um estímulo para os alunos participarem de eventos, tanto que logo no primeiro ano que eu entrei no curso já tinham caravanas, inclusive naquela época mais do que hoje, os alunos já iam fazendo depósitos para participar de eventos, participava da SBPC, tinha época que iam dois ônibus pra participar da SBPC, coisa que hoje a gente não vê, vão alguns alunos esporadicamente pra um ou outro evento, mas esse grupo grande não tem ido e naquele tempo, tinha.

- E você terminou a licenciatura e logo em seguida você já prestou concurso aqui na universidade. E como foi esse início, você se sentia preparada?

- Quando eu entrei na universidade, eu já tinha experiência de docência, porque mesmo durante o meu curso, eu já ensinava, e de fato, a docência no ensino fundamental e médio é muito diferente daqui, mas te dá uma certa base, uma certa segurança, até porque lá eu dava diversas disciplinas, então eu tinha uma experiência docente. Na verdade, como foi na área da educação, eu me sentia preparada pra fazer, talvez se eu fosse pra outras áreas, talvez eu não me sentisse tanto, mas na área da educação, eu tinha segurança do que eu ia fazer. E naquele tempo a gente não tinha muitas disciplinas da área [de educação] na licenciatura, naquele tempo a gente só tinha: Instrumentação, Metodologia para o Ensino de Ciências e Metodologia para o Ensino de Biologia.

- Era a licenciatura curta também? Ou já era o curso novo?

- Quando eu entrei era licenciatura curta. Na verdade só passou a entrar direto na plenificação em 1999. Então, eu trabalhei, sim, na licenciatura curta e licenciatura plena. Então, pra licenciatura curta, você tinha Instrumentação e Prática de Ciências e depois você tinha a Prática de Biologia. Então, a gente acompanhava estágio. Também naquele tempo a carga horária era alta. A carga horária de estágio era de 135 horas de uma e a metodologia de Biologia era 90 horas. Então, pra prática de ensino, eu me senti preparada, não tinha problema nenhum. E logo que eu entrei na universidade, eu já fui logo participando do projeto. Participar do projeto de extensão, que foi esse PROCIEMA, isso me deu..., inclusive eu coordenei, logo depois que eu entrei, eu coordenei o projeto, coordenei o PROLICEN, então, isso me dava um certo respaldo e um certo preparo. Então, pra participar o PROCIEMA, todo ano a gente tinha seminário de Ciências e Matemática, eram oferecidos cursos, mini-cursos, então, eu sempre participei.

- Vocês como formadores, ou vocês participavam como alunos?

- Como formadores, a gente promovia esses eventos.

- Ah, tá. E como foi isso aí, era um projeto federal?

- Era um projeto federal, tanto o PROCIEMA quanto o PROLICEN eram projetos federais. Então era assim, a gente mandou o projeto, na verdade, quem coordenava o projeto na época era a prof.<sup>a</sup> Josefina, participava a gente da UESB, a UESC, UFBA, então era um projetão que todas essas instituições participavam, tinha recursos, então tinha prestação de contas, por umas duas vezes vieram representantes pra avaliar o curso aqui. Como era um projetão, então a gente desenvolvia atividades aqui, na UFBA, na UESC, havia um rodízio entre esses professores, professores de lá vinham



pra cá e a gente ia pra lá. Esses seminários mesmos, de Ciências e Matemática, era feito um rodízio, cada ano a gente fazia em uma localidade. Então, isso em termos de aprendizagem, de preparação de cursos, de estudar, porque a gente tinha que estudar pra trabalhar, então eu acho que isso foi me dando um suporte maior. Assim que eu entrei na universidade, eu entrei logo no projeto, e como eu tinha essa experiência com esses professores da rede, isso me dava segurança pra trabalhar com os alunos daqui. Então, eu acho que isso me deu uma maior segurança, de sustentáculo, da minha própria formação da profissão, ou seja, na verdade, eu fui me formando nesse período.

- E esse PROCIEMA, qual era o objetivo dele?

- Era formação de professores de Ciências e Matemática.

- Mas era uma formação “formal”, vamos dizer assim, de graduação ou não?

- Não, não, era só aperfeiçoamento.

- Formação continuada?

- É formação continuada.

- Então, formava os professores em serviço?

- Formava em serviço, isso. Também assim, eles [os professores de escola básica] precisavam de um tempo, então vamos supor, durante o ano, a gente tinha atividade de Ciências, então fazia cursos voltados pra capacitação em Ciências, assim, 20 horas, 40 horas, então às vezes a gente fazia dia de sábado, fazia em um final de semana, ou três dias na semana, e nesse período eles eram liberados, o seminário, por exemplo, geralmente aconteciam três dias da semana, então tinha que ficar liberado das aulas pra poder participar.

- Certo. E esse POLICEN foi logo em seguida?

- Foi, foi logo em seguida. Acho que foi em 1994, que só durou 2 anos e era também de aperfeiçoamento de professores. Porque também o PROCIEMA, além desses cursos de capacitação, a gente tinha cursos esporádicos, assim, na época tinha educação ambiental, tava começando ali, no auge, então a gente fez: oficina de reciclagem de papel, oficina de educação ambiental, oficina de xadrez para os professores, então eram cursos de menor duração. Então tinha os cursos mesmos de capacitação, às vezes a gente dividia; 20 horas no primeiro semestre, 20 horas no segundo semestre, geralmente as capacitações eram de 40 horas.

- Você sabe se tem documentos por aqui, que eu possa saber mais? Você saberia dizer quais os pressupostos que embasavam esses cursos? Qual era a direção pedagógica deles?

- Olha, que a gente tem documentação disso tem, mas não sei onde eles estão guardados (...). Na verdade, o que motivou mesmo os cursos era a capacitação dos professores, porque era visto que a licenciatura não dava conta.

- Sim, mas capacitar em que sentido, no sentido, por exemplo, de suprir deficiência de conteúdo, no sentido de discutir a prática dos professores?

- Na verdade, os cursos eram assim: conteúdos e métodos, então a gente atrelava conteúdo com a metodologia, o objetivo maior era na metodologia do professor. Porque o que a gente via? A gente via que a licenciatura dava conteúdo, mas o professor, quando ia pra sala de aula, ele acabava sem ter... que mais o menos o que acontece até hoje, a gente discutiu, discutiu e parece que a gente não conseguiu até hoje resolver esse problema, porque nossos alunos continuam saindo com defasagem mais metodológica que de conteúdo. Então a gente tentava atrelar conteúdos e métodos, então, por exemplo, vai dar aula de briófitas, então, esse conteúdo, como é que eu posso fazer, então os cursos eram muito mais metodológicos que de conteúdo.

- Então, pelo que você está me contando, sua formação começou com a licenciatura, depois, você entrou aqui e uma parte importante da sua formação foi durante o trabalho?

- Durante o trabalho, é.

- E além desses projetos, você lembra de mais alguma situação que tenha...

- Me ajudado?

- É.

- Claro, o fato de logo, logo ter feito especialização, isso também foi bom que eu fiz uma especialização na área de educação.

- E foi aqui mesmo, na UESB?

- Não, foi no Rio.

- Por quê?

- Porque na época não tinha especialização aqui, então, ou a gente ia pro Rio ou a gente ia pra Belo Horizonte, muitos dos professores daqui foram para Belo Horizonte, mas na época, não sei porque, achei melhor ir pro Rio, fui pra Vassouras. Então, a gente tinha as disciplinas de Didática, Psicologia, Estrutura, e como eu tinha entrado pra área de educação, então essas disciplinas me ajudaram, inclusive teve muito material que eu trazia de lá pra cá.

- E o que te motivou a fazer essa especialização?

- Exatamente por isso, porque quando eu entrei, era recém-graduada. Na verdade, a universidade não exigia, naquele tempo, que você fizesse o concurso com especialização ou mestrado, a gente podia... tanto que eu fiz só com a graduação, mas é claro que eu sabia que pra eu atuar..., quer dizer... inclusive porque eu sabia que eu ia dar aula pra ex-colegas meus, então, eu própria comecei a me sentir assim: “não, eu preciso ter um diferencial”, e o fato de eu estar fazendo especialização, isso também me dava segurança diante da turma, porque, de fato, eu fui professora de colegas meus, porque como eu me adiantei, no curso de licenciatura, muitos deles vão se atrasando. Então, talvez assim, eu me sentia preparada em conteúdo, mas me sentia... como vou dizer... assim... diminuída diante dos outros que tinham especialização e mestrado, né? Então, quer dizer, eu queria me igualar. A universidade não exigia, mas logo eu fui fazer e me ajudou muito a especialização, porque eu estudava o conteúdo que eu dava nas disciplinas.

- E a pós, como foi?

- O mestrado?

- O mestrado. Logo em seguida você já fez o doutorado?

- É logo em seguida. Na verdade, é claro que quando você entra na instituição, já tem colegas que tem mestrado, tem doutorado, então, você quer fazer carreira também, apesar que naquele tempo a universidade não ter essa exigência que tem hoje, mas já naqueles projetos, no PROCIEMA, a gente tinha um grupo de professores da UFBA, então, esses professores diziam: “ah, você está começando, então precisa fazer mestrado, precisa fazer isso, precisa fazer aquilo na área de Ciências, tal”, então, foram me indicando, e uma das professoras que era do PROCIEMA e que a gente trabalhava muito juntas, ela atuava no mestrado de educação da UFBA, e eles incentivavam muito a gente a fazer, não só a mim, como aos outros professores todos, que faziam parte do PROCIEMA (...), ela me incentivou muito a fazer, então quando já estava pra terminar o PROCIEMA eu falei assim: “quer saber de uma coisa, eu vou...”, e ela me orientou a fazer como aluna especial porque era mais fácil. E claro, depois de um certo tempo, você sente necessidade de ir se atualizando, e depois o título, eu acho que você ter o título de mestre ou doutor, na carreira de ensino superior, isso pega, e já naquela época tinha esse negócio: “ah, porque Fulano é

mestre”, então porque é mestre é convidado pra banca, é convidado praquilo, é claro que dentro da gente, a gente tem essa... esse... essa vaidade também, mesmo que universidade naquela época não exigindo que você tenha o título, mas você tem a vaidade de participar, de crescer profissionalmente, até porque, quando eu vim pra universidade, eu saí da escola que eu trabalhava e só fiquei com a universidade, então, quer dizer, eu já tinha isso aqui, então precisava fazer carreira profissional. Tanto, que depois eu coordenei vários projetos, então, o título também lhe dá essa chance. Na verdade, eu acho que o fato de ter feito o mestrado foi mais uma questão de vaidade que de estar buscando uma..., eu sei que veio uma qualificação, aperfeiçoamento, vem, mas eu acho que o que mais me motivava mesmo era o título. Porque dentro das disciplinas que eu trabalhava, na minha área, os próprios projetos, a minha própria experiência enquanto coordenadora, enquanto participante dos projetos, isso já me dava embasamento, acho que na época eu não tinha essa dimensão, do quanto você aprende mais de conteúdo em um curso de pós-graduação, eu tinha a dimensão do título.

- E hoje, como você considera que a pós-graduação influenciou na sua formação?

- Pois é, depois que a gente entra, que vai fazer disciplinas, que vai fazer pesquisa, aí sim, você vê que têm mais coisas, por exemplo, mesmo eu atuando nos projetos de extensão, eu não fazia pesquisa e depois que você vai, você já tem uma outra dimensão na sua formação, que além da docência, além de atuar na extensão, você também tem que fazer um trabalho de pesquisa. E daí por diante você tem a questão da publicação, que antes eu não tinha essa preocupação, na verdade essa noção que tem que publicar, essas coisas só vêm depois do doutorado, nem no mestrado eu tive nessa noção. E concomitante com isso teve a questão da reforma curricular, as avaliações dos cursos, da exigência. É claro que quando eu fui fazendo as disciplinas teóricas, fui vendo que mesmo aquelas disciplinas que tem aquela ementa fixa e que mesmo que você viesse vindo fazendo um trabalho, você podia melhorar. Então, as disciplinas teóricas, mesmo não sendo as mesmas que eu trabalhava aqui, eu acabava pegando os conteúdos que eu tinha lá e podendo acrescentar nas disciplinas.

- Você citou a pesquisa. Na graduação e na especialização, você já tinha feito pesquisa?

- Então, não tinha.

- Então, a primeira vez foi no mestrado?

- No mestrado. Porque na graduação a gente não era obrigado a fazer monografia, na verdade eu acho que nem disciplina de Metodologia Científica a gente tinha na graduação. A gente fazia o relatório de estágio, que inclusive era um relatório muito bem feito, era um relatório enorme, que depois a gente substituiu pela monografia, então a exigência do relatório era muito, que era o Trabalho de Final de Curso. E aí a gente fazia dois, fazia um na Ciências, na licenciatura curta, e fazia um na licenciatura plena, então eram dois relatórios. Quando eu fiz especialização, também não tinha monografia, a gente fazia os trabalhos e curso, nas disciplinas, não tinha essa história de ter um trabalho de final de curso. Ai no mestrado foi que de fato eu tive essa experiência, inclusive na elaboração da pesquisa.

- E de que maneira você acredita que o fato de ter realizado essa pesquisa, influenciou na sua formação?

- Na verdade não foi só na formação. É claro que como eu não tinha tido essa formação, aí você passa a ter a mesma linguagem dos outros professores que já tinham mestrado e doutorado, então, é como se minha formação antes tivesse mais restrita, embora eu atuasse com extensão, mas eu não tinha essa dimensão.

- Essa dimensão, do quê?

- De pesquisa, de publicar, etc. Então, foi uma outra dimensão na minha formação, ela veio a acrescentar, na minha formação. E é claro que a partir daí, a minha atuação na docência mudou, a gente já começava a incentivar os alunos que tinha... porque na verdade, na graduação, como não tinha essa disciplina, então a gente acabava terminando o curso e achava que parava ali, esse estímulo à pesquisa, à iniciação científica, à participação em monitoria, na minha época de graduação não tinha. Por exemplo, hoje os alunos têm todo o estímulo pra participar de projetos, a própria universidade estimula isso com os programas de bolsas, no meu tempo não tinha isso.

- E você acha que essa questão da pesquisa para o professor..., lógico, você já disse, no sentido de continuar a carreira, a pesquisa é importante, mas então uma pessoa que não tem interesse em fazer uma pós-graduação, o professor sai daqui formado em licenciatura e vai dar aula em escola de ensino básico, você acha que essa questão da pesquisa tem importância na formação dele como professor?

- Tem porque aí, depois, a gente passa a entender também a pesquisa na dimensão da sala de aula, na questão de pesquisar a própria prática. Porque, por exemplo, quando eu fiz a graduação, como não tinha esse estímulo, o que a gente achava? A gente achava que a pesquisa era pra doutores, que a pesquisa só poderia ser feita dentro dos laboratórios, que era pra um grupo restrito, que era mais ou menos como um bacharelado, porque era essa a ideia que se tinha, que eram os bacharéis que faziam pesquisa, então, como eu fui fazer o mestrado na área da educação, então você começa a fazer a pesquisa na dimensão educacional, acho que nesse sentido é que me ajudou na graduação. Então, eu já tentava desmistificar com os alunos: “não, a pesquisa não é só pra quem faz o bacharelado, o licenciado também faz pesquisa e deve fazer pesquisa. Não necessariamente a pesquisa em um área específica, mas pesquisar sua própria prática, pesquisa sua experiência na sala de aula, pesquisar metodologias, etc.” Tanto que assim que eu voltei do mestrado, como foi um semestre só que eu fiquei aqui, eu tentei até fazer isso com os alunos na Prática de Ensino deles, a gente fez um memorial pra que eles pudessem registrar essa experiência em um... um memorial... um instrumento para que eles tentassem refletir sobre essa experiência deles no estágio, tentando fazer isso como uma... não em forma de pesquisa porque a gente não tinha isso ainda essa dimensão na graduação, mas pra eles poderem refletir o próprio estágio deles, a prática pedagógica deles, até porque a gente já tinha muitos alunos que eram professores (...) e depois da minha experiência no mestrado eu pude trazer essa outra dimensão pra sala de aula, quer dizer, não é só fazer o estágio pra ter o título, mas é você fazer o estágio para pensar também sua própria prática. Depois no doutorado, claro, já tinha mais experiência, mais tempo, e como eu fiz mestrado em uma área que era nova, que foi na área de educação especial, então eu pude contribuir mais com os professores, porque foi exatamente no período da LDB, que a LDB trouxe como... como assim... meio como obrigatoriedade a participação dos alunos com necessidades especiais na sala de aula, então, ai sim, que de fato a graduação não tinha nada que falasse sobre isso, não tinha formação nenhuma dos professores nessa área, então eu trouxe essa outra perspectiva, eu já contribuía com a formação dos professores na graduação nessa perspectiva, e aí eles rejeitavam, não queriam, não sei o quê, não sei o quê, mas, pelo menos, já falavam e de fato não teve pra onde correr, tiveram que pelo menos... Não era uma formação, quando eu abordava esse tema em sala de aula, não era uma formação completamente, mas pelo menos já fazia uma discussão, já dava um anúncio: “olha, vocês precisam se preparar também nessa coisa aí”.

- Então, Cris, você falou que o fato de ter realizado pesquisa na pós-graduação te ajudou a ver uma nova dimensão da pesquisa, de identificar, vamos dizer assim, o que seria uma pesquisa, e que você começou a introduzir isso em sala de aula, como professora de Metodologia de Ensino na licenciatura. Então, quer dizer que você teve e seus alunos tiveram uma oportunidade de dar uma parada e refletir sobre a prática docente, na realização da pesquisa, na realização do memorial e tal. Agora, institucionalmente, a universidade proporcionou momentos de reflexão? Para parar e pensar a respeito da formação de professores?

- Depois?

- Não, durante o tempo em que você esteve aqui, por exemplo, você falou de diversas ações que te ajudaram, “ah, participei dos projetos e extensão e tal”, agora me pareceu pela sua fala, pode ser uma interpretação equivocada, que reflexão mesmo, mais aprofundada, você fez fora daqui, na pós-graduação, você trouxe elementos pra cá, mas me parece que aconteceu lá.

- A universidade tem algumas ações pontuais, isoladas, de encontros pra discutir formação e tal, mas eu me lembro aqui, que na época do PROLICEN, tivemos algumas discussões sobre essa questão da prática, desvinculada da pesquisa, mas pra refletir a prática pedagógica (...) mas fora isso, eu realmente não me lembro da universidade ter discutido formação.

- Pelo que eu estou percebendo é assim: os momentos de reflexão que existiram foram mais de iniciativas pessoais.

- Pessoais, isso. Ela estimula, viu? Incentiva, por exemplo, participação em congressos, participação em eventos, saídas, essas coisas a universidade estimula e apóia, mas aqui dentro, pra ela própria desenvolver essas discussões... se eu não me lembro é porque muito pouco teve isso. Eu me lembro de um seminário que teve sobre estágio supervisionado que foi na época que eu coordenava o Colegiado que teve uma reunião para os coordenadores de estágio, pra gente refletir, fazer os alunos refletirem, sobre o que a gente estava fazendo, qual o profissional que a gente queria formar e tal, mas mais no sentido de estágio mesmo, de prática docente.

- E sobre a sua experiência na escola? Você disse que quando começou a lecionar você não tinha concluído o curso aqui ainda?

- Hum, hum

- E como foi isso?

- Na verdade, foi uma experiência muito boa, principalmente porque eu já estava no ensino fundamental e médio e eu já podia trazer exemplos pros alunos da graduação. Porque, por exemplo, quando a gente não tem essa experiência do ensino fundamental e médio e o aluno fala assim pra gente: “ah, professora...”, porque eles costumam achar que licenciatura e discursos da educação é aquela coisa meio fora da realidade, então, quando eu trazia alguma coisa pra discutir em sala de aula, eu tinha uma experiência, eu dava aula pra alunos de 5ª e 6ª série, era sala lotada, salas cheias, mas eu sempre tive essa perspectiva de fazer alguma coisa diferente, de levar cartazes, na época a gente não tinha *data show*, projetor e tudo, mas todas as minhas aulas tinham cartazes. Na verdade, na época que eu comecei a dar aula lá, eu paguei uma pessoa pra fazer todos os cartazes, então eu já tinha tudo pronto, aquela parte da zoologia...

- E de onde surgiu essa ideia?

- Quando eu fui lecionar eu já tinha concluído da licenciatura curta e quando eu fiz o estágio eu senti essa dificuldade, então, quando eu fui dar aula levei tudo pronto, porque eu não sabia desenhar, eu não tive esse dom do desenho.

- Então você preparava o material...

- Eu preparava todo, porque eu achava que uma aula com eles vendo, alguma coisa visual, facilitava, inclusive me facilitava a explicação, porque é claro que eu não tinha domínio do conteúdo todo, então o cartaz me dava uma segurança em termos de aula, de conteúdo, até porque aquela parte ali dos poríferos, celenterados e tal tinha parte das estruturas que eu mostrando ficava mais fácil, além do que eu já tinha mesmo essa perspectiva que uma aula somente expositiva, sem o aluno ver nada, era complicado pro aluno. Mesmo levando cartaz, mesmo levando recursos, mesmo fazendo algumas dinâmicas em sala de aula, era difícil, quanto mais somente expositiva.

- E na escola, como professora de escola básica, você teve oportunidade de formação continuada?

- Não. A gente tinha uma coordenação que era muito boa, a própria direção de escola fazia a coordenação, então, passava alguns aspectos, mas em termos de cursos, de atualização, a escola não proporcionava. Proporcionava os AC, a gente fazia, era obrigatório, era bom porque tinha muitos aspectos que eram discutidos na coordenação, de disciplina de aluno, questões mesmo da escola. O que eu fiz em termos de formação, de cursos que eu participava, de eventos que eu participei, foi nesse sentido... assim... acho que foi uma busca pessoal mesmo, porque, por exemplo, até pra fazer especialização, fazer mestrado, a universidade não dizia pra você: “olha, você precisa sair, você precisa ir”, então quando eu busquei foi por uma opção minha, porque se eu não tivesse buscado, se eu não tivesse me inscrito, se eu não tivesse pago, se eu não tivesse ido, não... A universidade me liberou, é claro, mas a especialização fazia no período de férias, me liberou, mas não me deu ajuda de custo, na especialização, não, fui por conta própria (...). Agora, já no mestrado e doutorado, teve a liberação e teve a ajuda de custo, porque também já em 90, já estava começando aquela discussão das reformas, de avaliação de curso, de credenciamento, aí a universidade já estava preocupada também com o título do professor.

- Cris, você trabalhando aqui esse período e exercendo essas funções na coordenação do Colegiado e agora na direção do Departamento, você participou, você mesmo citou que participou, das discussões das reformas que ocorreram nesse período, que acho que foram pelo menos duas, não foi?

- Duas.

- Duas, né, o fim da licenciatura curta e agora com a da Resolução CNE.

- Hum, hum.

- Como você avalia essas políticas de formação de professores? Essas reformas que ocorrem?

- Bem, na verdade assim, na da licenciatura curta e da plenificação eu ainda era aluna.

- Certo, e como aluna você foi estimulada a participar das discussões?

- Não.

- Os alunos não participaram?

- Que eu me lembre, não. E acho que não, porque eu era representante do Departamento, eu era representante do Colegiado, então, se eu não vi é porque não teve. Deve ter sido uma coisa mais interna mesmo, alguma comissão interna, que eu saiba os alunos não foram estimulados a participar. Embora eu nunca fui muito de participar de C.A, essas coisas, não, mas eu era representante no Departamento e Colegiado e não participei dessa discussão. Depois, já em 90 quando a gente acabou implantando o curso de Biologia, eu estava fora fazendo o mestrado, inclusive quando



teve a reformulação do curso, que a gente chama de curso novo, eu não tava aqui, eu só vim me inteirar dessas discussões em 92, aí o curso já tinha começado, mas tava naquela fase de implantação, de reconhecimento e tal. Agora em termos de políticas... em termos de grade de formação de professor, me parece que não teve muita mudança, não, assim, em termos de avanço na formação do professor, avanço em termos de disciplinas, porque a gente acabou mantendo grande parte do que existia antes. Agora, em termos de formação de professor no curso novo melhorou sim, porque a gente só tinha um estágio na curta e um estágio na plena e esses estágio eram feitos no último semestre, o aluno não tinha oportunidade de participar antes, de ver a escola e tal, aliás, a disciplina de Estrutura, até que proporcionava ao aluno uma visita à escola para observação.

- Quem dava essa disciplina?

- Era GB, na época.

- Ah, tá.

- Na verdade essa disciplina era lotada no DCHL<sup>85</sup>. Mas também como não era obrigatório isso na disciplina, o professor fazia se quisesse. Então, nem sempre o aluno tinha essa oportunidade de ir pra escola antes do estágio. Então, nesse sentido, melhorou, porque com o curso novo, os alunos começaram a ir pra escola no quarto semestre. Também em questão de políticas, a questão da carga horária dos estágios, já aumentou, o número de disciplinas da licenciatura aumentou, então isso foi dando uma melhorada no curso de formação. E essa questão da monografia, da obrigatoriedade da monografia eu acho que deu uma outra roupagem no curso de licenciatura, porque aí sim, eles já começam a ter também essa experiência na pesquisa, então eles passam a ter a noção que o licenciado também deve, pode, sabe e tem que fazer pesquisa, independente da sala de aula, ele também pode fazer pesquisa fora da sala de aula. Agora, o problema é que a gente tem muitas resoluções, muitas coisas..., mas eu acho que a política educacional do Brasil é boa.

- Por quê?

- Eles têm leis boas, os documentos são bem escritos, mas o problema é que não há uma cobrança pra isso, não há uma fiscalização na aplicação dessas coisas e acaba as coisas ficando meio que destoadas. Por exemplo, nessa questão da mudança... sim, e também porque mudança não se faz com leis, então precisa muito mais de uma postura, de uma mentalidade, de uma prática do professor, do que das próprias legislações. Então, por exemplo, quando a gente mudou, fez o curso novo de Ciências Biológicas, muitas coisas a gente tentou mudar na ementa e tal, mas muitas coisas não foram efetivadas por conta da própria falta de compromisso do professor na sua atuação, quer dizer, a ementa mudou, a carga horária mudou, a disciplina mudou, tinha uma outra visão, mas a prática do professor dentro da sala de aula acabou não mudando.

- Então, mas quem mudou? Quem mudou essa..., quer dizer, o professor não mudou, então, quem estruturou essa mudança?

- Claro que tinha uma comissão de reestruturação curricular que era composta por um membro de cada área, depois, eu me lembro, embora eu não estivesse aqui na época, mas eu me lembro que tiveram uns dois seminários ampliados com todos os professores pra poder socializar a questão dos objetivos do curso, do perfil do profissional que se queria trabalhar, da estruturação do curso, o que estava mudando, mas aí o professor entendeu, ouviu, soube do que se tratava, mas a prática efetiva na sala de aula não mudou. Uma das coisas que eu lembro, desse seminário eu

<sup>85</sup> Departamento de Ciências Humanas e Letras

participei, foi discutido, é que a gente queria fazer aquela história: que nas disciplina de conteúdos fosse trabalhado conteúdos e métodos, como era um curso de licenciatura, a gente queria que essa responsabilidade da metodologia não fosse só da área de educação e que o professor de conteúdo pudesse trabalhar conteúdos e métodos.

- Mas você acha que isso é possível num curso como o daqui que tem uma boa parte da grade que é comum ao bacharelado?

- Então, eu acho que esse foi o grande problema. Que é possível, é, porque assim como o professor dá uma ênfase para o bacharelado, ele podia, numa determinada carga horária da disciplina, dar um ênfase também pra licenciatura, até porque a gente tem bacharéis que vão dar aula, então porque a gente pode dar ênfase só para o bacharelado? Priorizando os alunos do bacharelado sem priorizar os alunos da licenciatura? Porque os alunos da licenciatura podem receber aquela carga de conteúdos e os alunos do bacharelado não podem ter uma formação também na área de licenciatura. Quer dizer, poder, podia, mas eu acho que esse foi o grande problema, os professores acabaram priorizando o bacharelado em detrimento da licenciatura. Então isso fez com que aquela ideia discutida nos seminários não desse certo. Porque a ideia era, quando ele fosse pro estágio ele saberia; “bom, tal conteúdo, como é que eu vou fazer?”. Então acho que nossa grande dificuldade é essa, não vou nem dizer o grande erro, porque... até porque muitas instituições... até porque naquela época a recomendação era essa: que se tivesse um tronco comum e depois se especializasse. A recomendação das diretrizes naquela época era essa, então, assim foi feito, mas a formação do licenciado acaba ficando comprometida.

- Você acha que atualmente existe uma discussão maior sobre a licenciatura aqui ou continua tudo no mesmo estilo: formam as comissões, depois tem um seminário, mas na prática, cada um acaba fazendo o mesmo?

- Eu acho que hoje a gente acabou avançando, depois das diretrizes de 2002, olha que já são 6 anos! E aí a gente começou discutir, também nesse sentido, começando formando comissões específicas e depois ampliando, mas eu acho que as discussões da licenciatura têm melhorado, a gente não tem feito discussões ainda específicas e ampliadas só na licenciatura, mas nas comissões, nas áreas, eventualmente isso tem surgido e tem se ampliando. Você sabe o que eu acho também? Que a gente tem muitos professores que embora sejam licenciados fizeram seus mestrados e doutorados nas áreas específicas, então, quer dizer, na formação deles acabou se estreitando pras áreas mais específicas.

- Então, com relação a isso que eu gostaria que você comentasse: com relação à formação dos professores universitários. Por exemplo, você foi fazer sua especialização também, em outros fatores, motivada pela sua docência aqui, mas isso porque sua docência estava relacionada com a área de ensino, mas como fica a formação de professor, a formação docente dos professores universitários que não são da área de educação?

- Formação específica. Por exemplo: professor da área de genética, vai se especializar, faz seu mestrado e doutorado na área de genética, e aí uma área bem específica da genética: genética humana, genética vegetal, genética animal, etc., então ele acaba se constituindo e constituindo sua identidade profissional na área específica, ele esquece que está no curso de licenciatura, esse que é o grande problema, porque não existe como obrigar um professor, mesmo que ele dê aula pra licenciatura, a fazer cursos e se atualizar na área de ensino, ele acaba se atualizando na área que ele dá aula (...).

- Então, não sei se eu estou fazendo uma análise ligeira, mas pelo que você me contou, a sua formação... os elementos... importantes da sua formação foram iniciativa sua, então me



parece que as questões... e agora você comentando isso dos professores da área de Biologia, me parece que também tem relação com isso, fica muito pessoal, fica muito individual, me parece que falta uma dimensão mais coletiva com relação ao curso que você está trabalhando, não é?

- Hum, hum.

- E você acha que é possível, de alguma forma estabelecer essa dimensão coletiva?

- Acho que sim, agora a gente tem uma comissão de reformulação curricular que tem representantes de todas as áreas, nessa comissão, acho que as discussões estão sendo mais ampliadas, e aí os professores têm tomado um pouco mais de noção, de consciência de que também estão no curso de licenciatura e que o profissional precisa ser formado para isso, mesmo que ele tenha chance de seguir carreira em outras áreas, mas prioritariamente, é o curso de licenciatura, prioritariamente ele vai ser professor e a gente tem que preparar pra isso. O que tem acontecido é o contrário, o professor das áreas específicas e tal..., então aí é como se desviasse a formação do licenciado para ser um bacharel, então mesmo no curso de licenciatura os professores estimulam a fazer pesquisa em outras áreas, então fica meio que desvirtuada a formação deles. Ai eu acho o seguinte: o próprio Colegiado, o próprio Departamento, poderiam promover esse tipo de coisa, embora eventualmente promovam, mas os próprios professores não se... não se... não acham necessário isso. Como por exemplo, fez seminário para discutir avaliação, fez seminário para discutir planejamento, os professores acham que não precisam disso, que eles só precisam do conteúdo, que isso é suficiente, que isso basta, que na verdade os professores não incorporam a ideia que estão formando professores (...).

- Tá, mudando um pouco de assunto, com relação ao sindicato, você é sindicalizada?

- Sou.

- Aqui, pela universidade?

- É, pela ADUSB.

- E quando você era professora da escola básica, você era filiada ao sindicato?

- Não, não.

- Você vê preocupação dos professores se organizarem no sindicato com relação à formação?

- Não. Só assim, em termos de liberação, de... de...

- Questões jurídicas?

- Questões jurídicas. Em termos financeiros, mas eu não vejo muita mobilização nesse sentido.

- Na sua trajetória de formação, o que você acha, se é que você acha que teve uma coisa que você possa falar, que marcou, que você disse assim: “poxa, isso foi superimportante para minha formação como professora de Ciências”?

- Uma vez eu fui dar um curso para professores, já estava na universidade e tudo, foi antes de eu fazer mestrado, foi uma das coisas também que me estimulou muito a fazer mestrado, e é claro, tinha professores mais bem formados, mais instruídos, e mesmo que eu estivesse com o curso todo preparado, nesses cursos, às vezes as coisas se extrapolam, às vezes o professor-aluno acaba querendo coisas que você não preparou, então, eu fui meio questionada com algumas coisas, que eu não tinha resposta pra dar, na verdade na educação é assim, nem tudo a gente pode responder, hoje eu compreendo isso (...). Por exemplo, naquela época estava no auge muito a Educação Ambiental, precisava falar da Educação Ambiental, tinha o conteúdo de a Educação Ambiental e por que a escola não tratava? Por que se têm tantos programas, tantos cursos de capacitação, e os alunos continuam sem aprender? Por

que os professores fazem cursos, fazem cursos, vão pra sala e continua tudo do mesmo jeito? São coisas que, de fato, hoje eu sei que não se tem uma resposta objetiva, mas época isso me angustiou, eu queria que tivesse uma resposta. Foi uma das coisas inclusive que imediatamente eu procurei fazer o mestrado. Porque eu achei também que o mestrado fosse ter, porque um mestrado em educação... fosse ter essas respostas. E aí, naquele curso, eu fiquei agoniada, porque também eram respostas que eu queria e naquela hora eu não soube responder, eu não tinha... como se for hoje eu também não tenho como responder, mas naquela época eu não tinha segurança pra dizer que isso são questões políticas, administrativas, burocráticas, etc. e do próprio professor. Eu me senti assim... diminuída por não saber dar a resposta, por não ter segurança em dar resposta. E aquele sim, eu acho que aquele foi o momento que deu uma alavancada na minha carreira, eu acho que foi aquilo ali, o fato de não conseguir responder. Porque, por exemplo, eu trabalhava no ensino médio, no ensino fundamental, mesmo na graduação, eu tinha resposta. “Professora, como faz planejamento? Como faz avaliação? Quais instrumentos usar?” Eu sempre tinha resposta pra dar, mas aquilo ali extrapolava as minhas condições, então... Hoje a gente também não tem resposta, mas eu tenho como argumentar, mas naquele tempo eu me senti mal, por não saber argumentar naquele momento, mesmo que eu não desse resposta (...).

- E ao contrário, alguma coisa que você acha que se tivesse acontecido teria sido muito bom, mas não deu certo?

- Sinceramente, eu acho que eu não tenho como dizer isso, porque tudo que eu busquei, eu fui conseguindo.

- Mas eu faço essa pergunta porque às vezes tem coisas que não dependem de você, não é?

- Então... eu não... talvez se eu tivesse feito o mestrado antes. Se bem que eu avalio assim, tudo que acontece, acontece no tempo certo, talvez se fosse antes, eu não tivesse amadurecimento pra isso, então foi na hora certa. Na verdade, eu tenho, dentro da universidade, uma formação administrativa, de leis, de documentos, então isso me ajuda.

- Então essa experiência na área administrativa te ajuda como docente?

- Acho porque me dá segurança do que eu falo em termos de legislação, em termos de documentos.

- Mas você não acha que o professor deveria ter essa segurança mesmo sem te que passar pela administração?

- Deveria, mas infelizmente a gente é assim, a gente só conhece a parte burocrática, quando a gente está na burocracia, porque quando você não está na burocracia, você se preocupa mais com a parte acadêmico-didática.

- Olha, Cris, o roteiro era esse, você quer dar uma olhada? Eu acho que a gente conversou sobre tudo que está aqui.

- Não sei se respondi tudo que você queria saber.

- Eu acho que sim, a não ser que você tenha mais alguma coisa pra dizer.

- Não. Na verdade, assim, eu acho que não sou uma pessoa muito ambiciosa, essa última pergunta que você fez, sobre o que faltou, eu não sou uma pessoa ambiciosa de dizer “eu quero isso, quero aquilo, quero aquilo outro”, tudo que vai acontecendo, vai acontecendo naturalmente, por exemplo, o fato de eu ter feito concurso não foi que eu tivesse a intenção “assim que eu terminar eu vou fazer um, eu sou louca pra ensinar na universidade”, não. Entrei na universidade, fui fazer a especialização, não era uma coisa assim: “ah, vou terminar, vou fazer mestrado, vou fazer doutorado”, não, tudo

foi acontecendo naturalmente. Quando tinha uma oportunidade, eu não perdia a oportunidade (...), por isso não posso dizer “se tivesse acontecido, teria sido melhor”.

- Hum, hum.

Eu não sei, parece que o que tem aqui...

- Foi, não é?

- É

- Então, Cris, muito obrigada por tudo.

-Nada.

## Davi - 1h10mim

- Então é isso, Davi, não é uma entrevista de perguntas e respostas, eu queria mesmo é bater um papo com você. Queria que você me contasse como foi a sua formação como professor de Ciências.

- A minha experiência, lá?

- É

- Certo, tudo bem, professora. Foi muito interessante, quando eu entrei lá [na escola], porque eu ainda estava estudando aqui [na universidade], não tinha feito nenhuma disciplina voltada para o ensino ainda, logo que eu comecei lá, eu ainda estava fazendo algumas disciplinas específicas, não aquelas voltadas para o ensino. Aí, eu achei até um pouco complicado, eu disse: “meu Deus como é que eu vou ensinar aqui, não tenho nenhuma base”. Não tinha visto nada prá área de Biologia, tinha estudado algumas disciplinas como Didática, Metodologia da Pesquisa Científica, alguma coisa assim, mas voltada pra Biologia mesmo, eu ainda não tinha começado a estudar, aí eu falei assim: “vamos tentar, vamos ver como é que vai ser”. Aí, comecei a recordar de algumas aulas de alguns professores que eu tinha visto aqui na universidade ou então quando eu estudei também em outras séries, perguntei a algumas pessoas como é que eu poderia fazer, professores daqui mesmo. Como é que eu fazia para elaborar um plano de aula, aquela coisa toda, pra poder iniciar dando aula lá. Foi uma experiência maravilhosa, porque, quando depois eu fui fazer os estágios, no ano passado, já no ensino de Biologia, porque no de ensino e Ciências, devido eu ter ensinado, fui liberado, mas como eu já tinha ensinado, eu já tinha toda essa confiança, já sabendo como se portava lá na frente, como é que eu tinha que fazer. E nisso aí, eu já tinha começado a estudar, até foi com a senhora mesmo, começando a estudar, depois que eu comecei a dar aula lá, foi quando começou a disciplina de ensino de Ciências, ensino de Biologia, aquela coisa toda, seminário de pesquisa. Aí foi que eu comecei a ver que tinha muita coisa que eu fazia que não tava legal, que tava errado, outros não, “to no caminho certo”. E aí eu comecei, analisando aquelas aulas, tinha coisa que eu chegava em uma semana ia dar aula e falava assim: “meu Deus como é que eu vou fazer isso”, e aí uma aula, parecia até que era coisa assim, marcada mesmo, eu falava: “ah, é assim que tem que fazer”, assim, por exemplo, jogava o assunto para o aluno, não procurava saber o que ele sabia antes disso, se tinha alguma relevância pra ele, e aí eu... foi uma coisa assim, difícil, a princípio, principalmente quando... porque a maior parte dos alunos lá é da zona rural, a escola era urbana e pegava muitos alunos de zona rural, e aí teve alguns momentos mesmo que eu cheguei até a cometer algumas gafes. Eu me lembro de uma mesmo que eu tinha dado umas aulas de educação, um pouco de educação ambiental aquela coisa toda, e aí eu cheguei para os alunos, todo empolgado, e aí eu falei: “olha pessoal, então sexta-feira vocês assistam o Globo Repórter porque vai ter um momento que vai falar bem disso que a gente estava falando durante a semana, (...) vocês assistam porque vai ser bem interessante”. Só que eu não me toquei na hora, quando eu cheguei depois, tinha passado uma aula, é que eu me toquei, eu falei: “meu Deus, boa parte dos alunos aqui moram em zona rural, lá nem energia elétrica tem, então como é que eles vão assistir, não tem televisão, não tem energia elétrica”. Foi aí que eu fui me tocar, eu falei: “não, tem que contextualizar, ficar mais esperto pra isso, falar de coisa do convívio, do cotidiano deles, esse tipo de coisa, quer dizer, coisa que eu não sabia, eu não tinha experiência, e depois, já aqui na universidade, com as aulas do pessoal aqui, então é que eu comecei a olhar e a falar: “opa, tem algumas coisas que a gente tem que prestar atenção”. Aí eu comecei a analisar, comecei a olhar os PCN, aquela coisa

toda, ver o que a gente tinha que fazer. Pra mim esta coisa foi interessante, esta coisa da aula, porque me deu assim um pouco de postura lá na frente, isso de ter ensinado antes de estagiar, de ter ido prá sala de aula, isso me deu mais tranquilidade, eu já sabia como é que eu tinha que falar lá na frente, como é que eu tinha que me apresentar para a turma, aquela coisa toda, mas eu descobri que tinha muita coisa que eu tinha feito errado. Quando eu comecei a ter as aulas aqui, já na área de Biologia, eu falei: “puxa, eu fiz muita coisa errada”, pela falta de experiência, muita coisa assim, na vontade, ia, mas sem base nenhuma e cheguei a cometer esses erros aí, como esse que eu contei. Só que aí depois, quando eu comecei a fazer as aulas aqui, que eu fui vendo a necessidade de estar sempre estudando, buscando, porque tudo que a gente faz a gente acha, “ah, eu estou sabendo disso tudo”, mas a gente vê uma situação diferente, acontece algo diferente que você não estava esperando, e aí você fala: “meu Deus, e agora, como é que eu vou me portar numa situação dessa?” E também fui vendo que algumas coisas estavam erradas dentro da escola. Como por exemplo, eu me lembro bem que teve algumas discussões, até dentro das disciplinas que a senhora lecionou mesmo, a respeito de fazer o planejamento pedagógico da escola, aquela coisa toda, e aí eu vi que lá na escola onde eu tava ensinando isso não acontecia, não tinha esse projeto político pedagógico, e aí os professores ficam à vontade pra fazer da maneira como eles queriam. Tanto que quando eu fui ensinar lá, já tinha uma professora que estava ensinado lá há três semanas, aí ela teve que sair, foi aí que entrei no lugar dela, e aí quando eu peguei o planejamento, a coordenadora pedagógica me deu lá, falou: “olha a professora estava trabalhando assim” e aí eu fiquei preso naquilo ali, e tinha umas coisas que eu falei: “não, isso aqui não tem relevância nenhuma.” Pelo que eu pude perceber ela pegou o livro didático, que era bem ruim, por sinal, e aí ela baseou o conteúdo, o planejamento dela, todo em cima daquilo, do jeito que aparecia no livro. E tinha coisas que eu olhava e falava: “isso não tem relevância para os alunos nesse momento”, tinha algumas coisas que eu tirava, e tinha outras que já estava preso, eu tive que passar assim mesmo pros alunos, eu percebi que não tinha justamente por isso. Aí no final do ano aconteceu algo que eu achei até estranho, o pessoal teve a semana pedagógica no final do ano letivo, em dezembro, terminando, eles fizeram antes, aí eu lembro que numa das discussões destas que nós tivemos [na universidade], eu lembro que o interessante seria fazer uma semana pedagógica desta já conhecendo um pouco dos alunos, pra você saber com que você vai trabalhar com eles, ter uma noção do senso comum, aquela coisa toda, eu falei: “imagine só você fazer o planejamento pedagógico antes de você saber quem vai ser os alunos no próximo ano”, aí eu achei aquilo estranho, na época eu falei: “vou participar disso assim?”, mas eu falei com um colega lá, mas eu não concordo muito não. Aí eu lembro que um professor falou, “é, mas isso já acontece aqui já, já faz uns três anos que eu ensino aqui e é sempre desta forma, a gente vai falar, mas aí fica presa à secretaria de educação, porque é eles que dão essa data, tem que ser nesta data, aquela coisa toda”. Aí acabou que terminou o contrato lá e eu acabei nem indo fazer essa semana, participar com eles lá. Eu gostaria de ter ido participar que é prá poder dar algumas ideias, porque eu não sei se o pessoal, lá tinha estas ideias novas, de você pegar..., porque eu percebi que os professores não tinham essa preocupação, de saber qual o conhecimento que os alunos tinham. Tanto que no meu projeto de monografia eu enfatizei isso, de ir lá primeiro e pegar as informações que eles tinham a respeito do grupo, para então trabalhar, por isso é que deu o estalo prá isso, porque eu percebi que a escola não tinha essa preocupação, apesar que tinha muitos professores lá que eram universitários, tinham formação

acadêmica, já tinham um bom tempo de magistério, mas eles não se preocupavam com isso, ia lá, o professor jogava o assunto, depois passava uma prova, um teste, um trabalho, dava lá uma nota acabou, não queria saber se os alunos tinham absorvido aquilo ou não. “Então, vamos completar o conteúdo aqui, tal, porque a carga horária é extensa, ou, o conteúdo é extenso a carga horária é pequena, então tem que dar o conteúdo.” Tanto, que um até me criticou, como professor.

- Ah, é?

- Foi, ele me criticou por isso, porque eu, quando eu estava ensinando..., eu cheguei ensinar a oitava série, Química e Física, e aí eu falei pra ele que não ia dar tempo da gente ver a parte de Física, ia ficar faltando uma parte da Física, mas eu enfatizei bem pra ele que eles não iam ver aquela parte, mas que eles veriam no primeiro ano, era um pouco parecida, eles só não iam ter uma introdução, mas que a parte de Química ficou muito bem trabalhado com eles, porque eu não poderia passar adiante com eles porque eles iam precisar desta Química lá quando eles fossem trabalhar Biologia lá no ensino médio (...). Aí eu expliquei bem pros alunos, falei: a gente vai trabalhar bem essa parte porque eu estou vendo que vocês não estão entendendo, mas a gente vai ver um pouco de Física, só não vai dar tempo de completar (...). Só que aí o professor chegou pra mim, que era aí desta parte de exatas, ensinava Matemática e falou: “não, da próxima vez você se organiza, toma cuidado tal, pra dar tempo de ver tudo, eles vão precisar disso, vão ter que ver tudo”. Aí eu falei pra ele: “não, eu conversei com os alunos, eu expliquei pra eles, eu falei que eu poderia passar tudo, mas eles não iam entender quase nada, porque eu estava sentindo que eles estavam um pouco deficiente em Química”. Fechar um assunto, passar para outro, sabendo que eles não estão aprendendo? Aí ele falou: “não, mas é assim mesmo e tal, a gente tem que cumprir o conteúdo”. Eu me lembro bem das palavras dele, ele falou isso. Depois eu até entendi porque ele falou aquilo, era uma pessoa que já estava acostumada, até porque ele trabalhava 60 horas, ele ensinava manhã, de tarde e de noite. Aí eu falei: “é, ele já está acostumado a simplificar a coisa, ele quer trabalhar tudo”. Eu sei que é importante que os alunos tenham esse conteúdo, só que naquele momento foi o que eu achei necessário, analisando o momento, sabendo que os alunos viriam conteúdo muito parecido eu falei: “não, eu tenho que fazer esta escolha (...)”. Aconteceram estas situações, na época em que ensinei lá, com isso, quando a gente tinha as discussões em sala de aula, aí que eu percebia algumas coisas que a senhora falava, que os colegas falavam, que estavam acontecendo realmente no ensino, eu tava ali naquele convívio com os colegas e na escola que eu que eu ensinava acontecia este tipo de coisa, o pessoal não se preocupava com o senso comum dos alunos, a escola não tinha um projeto político pedagógico, o pessoal não seguia um teórico da educação, cada um dava a aula do jeito que lhe convinha, e *n* coisas, que nas aulas a gente sempre estava discutindo, “olhe só aconteceu isso lá”. E... desorganização, como eu conto lá no meu projeto de monografia que aconteceu também que (...) quando eu fui aplicar este projeto lá na escola ninguém sabia, coisa que eu fiz mesmo com a graça de Deus, deu certo algumas coisa, mas faltou aquele apoio da escola. Porque, às vezes, a gente reclama que “o governo não ajuda, não tem políticas governamentais para melhorar o ensino”, mas, às vezes, a própria escola não ajuda, é desorganizada. Até, né, aconteceu o ano passado, eu até contei na aula lá de estágio... acho que já está até fugindo um pouco, né?

- Não, tudo bem, pode falar à vontade.

- Mas porque eu achei interessante, porque você se prepara e no estágio a gente quer mostrar um pouco daquilo que a gente aprendeu, aqui na academia, levar um

pouquinho pra ver se consegue melhorara alguma coisa, nem tanto melhorar, até acrescentar. Eu lembro que eu fiquei todo empolgado, chequei na escola prá ensinar e percebi que lá tinha uma sala de informática, e como eu tinha participado de uma aula aqui de uma disciplina, como monitor, e eu lembro que ela deu uma aula muito interessante, sobre os protocordados, sobre aquela evolução, até chegar nos vertebrados, no computador, um programa, muito interessante, CD-ROM, e eu falei; “puxa, que interessante se eu pudesse levar isso pros alunos”, porque lá no ensino médio eles não estão vendo isso, então eu falei: “tá, eu vou levar pra ver.” Aí eu fui, conversei com a professora lá, a regente, e ela falou: “não, tudo bem, está à sua disposição, então agora é só a gente agendar” e agendou, 8 dias, de uma sexta-feira prá outra, tudo direitinho, eu vim aí e pedi pra professora emprestado o CD (...) preparei aquela aula muito interessante, (...) aí, no dia cheguei lá e falei prá professora: “e aí professora, tá tudo bem? E ela falou: “tá, tá tudo bem, já deixei preparado prá você lá o laboratório”. Eu já tinha avisado os alunos, eu disse: “olha, a gente vai ter aula na sala de informática, minha aula vai ser toda lá”. Aí, chega lá, a surpresa, todos os computadores da sala de informática tinham senha, aí quando tentamos ligar só funcionou um computador, mas eu falei: “uma sala com 30 alunos, eu vou botar 30 alunos pra ficar observando um computador? Vai complicar”. Aí eu falei: “olhe gente, vocês aguardam um pouquinho aí”. Aí, eu rodei o colégio todo, (...) aí, me informaram o seguinte: o pessoal, da tarde não utiliza esta sala de informática, só quem utiliza é um professor do noturno e só ele sabe a senha, (...). Não teve como dar essa aula. Por sorte, aprendendo aqui na academia que a gente sempre tem que ter um plano B, de preferência eu preparava, em vez de preparar uma aula só, eu preparava um conjunto, umas três, quatro aulas e eu já tinha as aulas da semana seguinte preparada, por sorte já estava com as transparência tudo direitinho dentro da pasta, (...) tive que antecipar esta aula e prometi que faria a aula depois, só que foi passando o tempo e eu sempre ficava pedindo à professora: “consegue a senha” (...) moral da história: acabou terminando o estágio e não consegui dar esta aula prá eles. Foi uma coisa de marcou muito: às vezes a gente tem o material em mãos e a escola, os próprios professores, não aproveitam. (...) Foi igual ao laboratório, tinha um laboratório de Biologia, os alunos da turma nunca tinham ido lá, eu levei eles lá e eles falaram “olha professor, a gente nunca veio aqui” e eu falei: “é, mas a gente vai ter aula aqui”. Tanto que os alunos falaram: “eh, tá passeando demais neste colégio”, era sempre assim, na sala do retroprojeter, eu tentei na sala de informática, no laboratório de Biologia, na sala de vídeo. Eu falei: “olha, vai ser aquela coisa, vai ser três meses aí que a gente vai ficar andando aqui”. Teve uma vez que eu dei aula no jardim, a pedido deles. (...) A turma era muito interessada, só que tinha estas coisas, tanto nesta escola que eu estagiei, quanto na outra que eu ensinei profissionalmente mesmo, tinha esta questão dos professores ou então da própria escola não estar junto, ali.

- Imagino que estes problemas que você passou, você falou falta de apoio, né?

- Isso.

- Estas dificuldades, os outros professores deveriam sofrer dos mesmos problemas, não é?

- Exato.

- E como o grupo de professores destas escolas reagia?

- Olha, quando eu falei isso prá professora regente, no caso da sala de informática, ela ficou assim... eu não entendi bem... eu não sei dizer, se foi sincero da parte dela, eu acredito que foi, mas na hora eu falei assim: “não é possível que a pessoa ensinando



aqui não esteja sabendo disso”, mas pela surpresa que ela ficou, eu acho que ela não sabia que estava acontecendo este tipo de coisa, e o pessoal da secretaria também (...)

- Sim, mas pelo que eu entendi do que você me contou, você deu exemplo de situações pontuais, como por exemplo, esta questão da sala de informática, mais pra ilustrar... me parece uma rotina na escola, de dificuldades... ou não?

- Não, tinha alguns momentos, sim. Não, a escola tinha até uma estrutura boa, era até um pouco organizada mesmo, mas tinha alguns momentos de...

- De falta de organização, de mal-entendidos, estas coisas?

- Tinha... eu via que tinha muitas singularidades.

- Como assim?

- Os professores trabalhavam muito independentes, cada um na sua.

- Então, justamente por aí mesmo que eu queria pegar. Cada um fazia e ia resolvendo os problemas conforme eles iam aparecendo, é isso?

- Certo.

- É isso. Então surgiu este problema com você, você resolveu, tinha um problema com outro e o outro... é por aí?

- Isso.

- Tá, e eles não conversavam sobre isso, procurar coletivamente resolver estes problemas de forma mais abrangente?

- Olha, professora, lá no colégio onde eu fiz estágio, eu não cheguei a ver nenhum momento deste, apesar de ficar lá na secretaria justamente prá observar, pra ver, e aí eu cheguei a contar pra professora isso que aconteceu, no momento em que estava algumas outras lá, mas nenhuma das outras professoras que estavam lá, tinha duas ou três professoras na outra mesa conversando, não falaram nada a respeito.

- Você participou de algum conselho lá, ou não?

- Não.

- Tá.

- Agora, lá na escola onde eu ensinei em 2005, aconteceram algumas coisas, o pessoal às vezes sentava prá ver e diziam isso, que faltava, às vezes, na reunião, o pessoal falar o que estava acontecendo, e juntar, e fazer as coisas, os projetos. Só que o pessoal lá, pelo que eu pude perceber ficava muito preocupado em dar a sua aula, de fazer seu papel lá na escola, e quando chegava os momentos mesmo de AC, pelo que eu pude perceber, que eu via assim, quando eu ficava sem aula, eu ficava lá, o pessoal em vez de discutir alguma coisa da escola, ficava ali preparando seu exercício, sua prova e tal e conversando a respeito de outros assuntos.

- A que você atribui este tipo de comportamento?

- Olha, professora, sinceramente, em alguns momentos eu via mesmo, descaso, falta mesmo de, de... Não sei se pelo tempo também que já estão ensinando, tinha muitos professores que já estavam a um bom tempo, mais de 20 anos ali no magistério, vivia só reclamando, dizendo “ah, não vejo a hora, daqui tanto tempo eu me aposento”, então eu não sei se era mais aquela questão de desgaste, tal, não sei, o pessoal sempre ficava reclamando a questão do dinheiro, falavam que atrasava, que não tinham benefícios, aquela coisa toda, e que tinham que ensinar fora, também, no distrito, que ensinava aqui de manhã, de tarde já tinha que ir pra lá, aquela coisa toda e eu já sentia um certo desgaste. Alguns ainda se empenhavam, como lembro de uma vez que me uma falou: “ah, vamos fazer um projeto interdisciplinar, assim, assim”. Ela ensinava geografia, “a gente pode juntar com Ciências”, eu via o interesse nela, só que como estava perto das férias de meio de ano e ela acabou saindo, foi ensinar em outra escola, a gente não pôde. A coordenadora sempre estava falando: “vamos fazer



um projeto de educação e saúde aqui na escola, que tá precisando”, mas a maioria, pelo que eu percebi, estava ali só pra dar aula mesmo. Na hora do AC era mais pra contar piada, falar dos programas de televisão, ninguém discutia os problemas da escola. Às vezes, foram poucas vezes mesmo, que vi o pessoal sentar e dizer “olha, como está o aluno tal”, “ah, na minha turma ele está assim”, “vamos ver como a gente faz para resgatar este aluno”, pouco. Eram bem interessante estes momentos (...).

- Então você disse que numa das escolas, na escola em que você trabalhou, havia uma coordenadora pedagógica?

- Havia.

- E essa coordenadora se preocupava com a formação dos professores, ou não?

- Não (baixo, em tom de dúvidas)

- Que tipo de trabalho ela desenvolvia lá?

- Olha, este tipo de trabalho que geralmente a gente vê, nas escolas, da cidadania, trabalho pra envolver os alunos. Mas o trabalho dela era bem assim..., não era efetivo, era aquela coisa mais... (...) pra constar mesmo

- Bom, então, como é que foi Davi, quer dizer que você veio primeiro fazer o curso e depois começou a lecionar?

- Isso.

- Você sabia que estava entrando em um curso de licenciatura? Você entrou neste curso para ser professor?

- Olha, é interessante ressaltar isso, quando eu fiz o ensino médio, eu não pensava em ser professor, tanto que eu estava matriculado na escola para fazer magistério, mas como eu não pensava em ser professor... “não, eu não tenho nada a ver com esse mundo aí, eu não sei ensinar”, até porque eu era meio bagunceiro nesta época e eu pensava que não ia aguentar que os alunos fizessem aquilo que eu fazia. Aí eu saí da escola e fui fazer um curso técnico, depois que eu fiz o curso técnico, eu cheguei até a ver Biologia, tinha Biologia no segundo ano, aí foi que eu comecei a me interessar pela disciplina, mas eu era um aluno até mais ou menos, mas nunca achava que eu ia ser biólogo. Aí fazendo cursinho, lá estudando, é que eu fui descobrir as afinidades que eu tinha pela Biologia, “vou fazer este negócio, porque é o que eu quero fazer”. Aí, entrei. Aí, vi o pessoal da licenciatura, eu pensei: “vou fazer licenciatura porque tem um campo de trabalho maior”. O pessoal dizia, você pode tanto seguir pela área de pesquisa, quanto pode ensinar, então a oportunidade de trabalho é dupla. Eu lembro que o pessoal do cursinho falava isso.

- Então uma coisa que lhe chamou atenção foi a oportunidade do mercado de trabalho para o licenciando?

- Isso. Justamente. Quando eu fui fazer o vestibular, a minha intenção era melhorar o currículo, porque eu não estava pensando... porque quem me empurrou muito para entrar na universidade foi a minha mãe, porque eu não pensava em fazer, não. (...) aí, quando ela começou a falar isso, “ah, melhora o currículo, você universitário, melhora suas oportunidades de trabalho”, eu falei: “vou fazer”. Aí, aqui dentro, quando eu comecei a fazer, que eu comecei a visualizar mesmo esta questão da licenciatura, tinha a questão da pesquisa, mas como eu trabalhava o dia todo, eu vi que não tinha condições de trabalhar em um projeto de pesquisa.

- Você trabalhava como professor?

- Não.

- Trabalhava com outra coisa?

- Com outra coisa. Aí, o que acontece, foi passando o tempo e eu fui vendo, “na questão da pesquisa eu não vou poder entrar, porque eu tô vendo que não vou ter esse

tempo prá me dedicar ao um projeto de pesquisa”. Aí, eu comecei a ver o outro lado, eu disse: “como eu estou me formando em licenciatura, então eu tenho que me envolver nisso daí”, foi aí que eu me interessei em estudar, em procurar saber, eu tive a oportunidade de ensinar, com o incentivo da família, “tem uns contatos aí, você não quer ensinar, não? Isso é bom, vai facilitar prá você, não chegou sua época de estágio ainda, mas quando você entrar, você já vai ver a diferença”. Eu falei, “então tudo bem”.

- Tá, então me explica direito esta história de você ter começado. Foi através de uma indicação de uma pessoa conhecida?

- Isso. Foi uma amiga da família, amiga de minha esposa, ela era responsável pela contratação de professores do município.

- De Jequié?

- É, e dos distritos também. Conversando com ela, ela falou desta possibilidade, disse: “olha, vai ter uns contratos, o pessoal tá pegando uns estagiários, como você já está terminando o quinto semestre, tá entrando no sexto, tem a possibilidade de você ensinar. E aí o que você acha?” Aí, na época, eu estava saindo de um trabalho, estava terminando o contrato, e era uma coisa que eu nunca tinha feito, que era ensinar, eu falei: “meu Deus, como é que eu vou fazer isso?” Mas, eu falei: “vou ter que fazer, porque quando terminar a licenciatura, vou ser professor licenciado, então eu tenho que começar me envolver nisso daí”.

- Certo, e era aula de que, de Ciências?

- Era.

- E você estava em que ano da universidade?

- Eu tava entrando no sexto semestre.

- Ah, estava bem adiantado.

- Estava.

- Já tinha passado da metade.

- Isso. Porque só pegava depois do quinto semestre, que eles estavam contratando. Aí eu lembro que ela perguntou: “você faz que curso?”, “eu faço Biologia” “ah, então é Ciências que você vai ensinar”, porque ela falou que só contratava para o ensino fundamental, aqui na sede, porque tinha pro distrito e aí você ensinava tanto ensino fundamental quanto ensino médio. (...). Eu lembro que lá na escola, fizeram uma mudança lá, e eu cheguei até a ensinar um mês Educação Artística, aí, eu vi que eu tinha tudo a ver mesmo com a área de Ciências, Biologia. Eu não tive muita afinidade, não, achei até interessante por isso, deu pra ver que estou no caminho certo, fiz o curso certo, eu não teria tanta facilidade pra ensinar outras disciplinas... não sei, pelo menos Educação Artística, não é a minha área (risos).

- E como você foi recebido nesta escola?

- Olha, muito bem, nesta questão eu não tenho o que dizer, o pessoal lá, muito hospitaleiro mesmo, as professoras lá me receberam... e foi até uma surpresa porque quando eu cheguei lá tinha umas professoras que tinham sido minhas professoras no primário, (...) encontrei elas lá, “ô, ta ensinando!”, aquela coisa toda, foi aquele momento bem assim, bem interessante, uma falou assim: “nunca imaginei isso, encontrar um aluno meu, agora colega”. E o pessoal sempre estava ali me apoiando. A diretora mesmo, tive um apoio muito grande da diretora, ela sempre estava ali, sempre me dava autoridade na sala, falava “ó, não é porque você está novo aqui, não, você pode... o que você quiser fazer na sala, alguma coisa diferente, com os alunos, se eles estiverem assim, né, um pouco bagunceiros, se você quiser chamar atenção, qualquer atitude que você quiser tomar, que você ver que vai ser bom pra

turma, bom pra escola, você pode tomar”. Tava sempre me dando apoio. Os próprios alunos também, me receberam bem, tanto que eu resolvi fazer meu projeto de monografia lá, justamente por causa deste ambiente agradável, desde o início que eu cheguei e que ficou. Sempre que eu encontro eles na rua, ou lá na escola, eles dizem: “ah, o senhor vem ensinar aqui, que bom”. Um ambiente muito agradável para se trabalhar, tanto que eu imaginei que iria ficar lá, eu pedi até prá pessoa que me indicou, ela falou: “vou tentar, agora está tendo uma mudança, em 2006, os professores que estão no distrito estão pedindo prá voltar prá sede, alguns que estavam de licença prêmio, estão retornando. Então, assim que remanejar, se tiver vaga, você volta.” Pelo gosto da diretora, eu ficava lá, tanto que ela chegou pessoalmente para pessoa que me indicou e falou: “olha, eu gostaria muito que ele voltasse prá lá, gostei muito do trabalho dele, ele trouxe mesmo os alunos prá, prá... prá os estudos mesmo, ele trabalhava, ele procurava saber da vida dos alunos”, que eu estava sempre próximo e brincava com os alunos lá, fazia momentos lúdicos, sempre utilizava jogos e tal, cheguei a fazer aula da campo, lá fora da escola mesmo, tinha uma mata, a gente ia, trabalhava lá, nunca tive problema, não.

- E estas aulas, como estas aulas de campo e tal, você se sentia preparado prá fazer estas aulas?

- Olha, professora, algumas foram boas, mas algumas não deram muito certo, eu fui mais pela emoção e tal.

- E porque você achou que isso seria interessante?

- É justamente pra tirar um pouco aquela visão que a Biologia é chata, que é muito teórica, fica dentro da sala ali. E ficar mostrando coisas pros alunos que era difícil deles visualizarem, por exemplo, quando eu estava falando mesmo da Amazônia, da mata atlântica prá sexta série, teve um momento que a gente falou dos biomas, aí eu falei: “puxa ta tão distante prá eles, eles não tem como visualizar tal espécie”, quando a gente começou a falar de caatinga, eu disse prá eles: “olha pessoal quando a gente for estudar a caatinga, a gente vai aqui prá fora, porque aqui é caatinga”, (...) aí eu achei interessante, por quê? Para contextualizar isso prá eles, pra eles sentirem que a Biologia não estuda só coisa distante (...)

- Você falou assim, que você começou lecionar Ciências, antes de fazer a disciplina de estágio, Metodologia do Ensino de Ciências.

- Isso.

- Depois você foi inclusive dispensado desta disciplina, porque você já havia lecionado

- Isso.

- E o que você achou desta experiência, de ter sido dispensado da disciplina de estágio, por conta desta bagagem que você já tinha?

- Olha, no momento foi bom prá mim, porque eu estava precisando justamente de tempo mesmo, mas eu participei da disciplina toda, eu só não cheguei a estagiar.

- Ah, de entrar em sala de aula, mas a parte de discussões em sala você participou.

- Isso. Participei da disciplina toda, só não fui prá escola aquela coisa toda, porque de acordo com o pessoal lá, já tinha ultrapassado até a carga horária, aí entrei com requerimento. Mas, das discussões das salas, das experiências, eu falei: “eu vou participar, porque eu sei que na próxima, na da Biologia, eu não vou ser dispensado, então eu vou precisar destas discussões, tudo, prá lá, prá outra. Naquele momento prá mim foi bom eu ser dispensado, porque eu pude me dedicar mais, me envolver mais no meu projeto de monografia, sobrou um bom tempo prá mim, prá eu pesquisar, elaborar o jogo que demorou um bom tempo prá ele sair do papel, então, facilitou, prá mim. E também nas discussões na sala, porque aí eu tinha experiência

prá poder dizer, contar casos, como aconteceu muito, contei muitos casos lá (...) não dei meu depoimento de estágio, mas das aulas que eu participei.

- E você acha que..., bom acho que você já respondeu, mas você acha que essas aulas teriam sido diferentes se você não tivesse começado antes, se você tivesse dado essas aulas como estágio, junto com a disciplina?

- Com certeza, eu acredito que sim, eu acredito que teriam sido bem melhores, porque depois que eu vi, que eu tive este embasamento nesta disciplina, quando eu fui ensinar, no ano passado, no estágio, já teve muita coisa que eu revi, na hora de fazer o planejamento, que a gente pegou uma unidade só, aí já analisei outras coisas, que eu não tinha feito, que eu não tinha visto, deixei passar muita coisa. Como eu falei prá senhora, aconteceram algumas gafes, justamente porque eu não tinha experiência.

- (...) Você colocou da relação entre o seu trabalho, o que você estava vivenciando na escola e o que você estava vendo aqui na universidade, que você poderia... que você trazia coisas prá aqui ou as coisas que você via aqui faziam você entender melhor o que acontecia lá.

- Isso.

- Então prá você foi importante, prá sua formação foi importante você ter os dois caminhos: a prática, lá na escola e a oportunidade de você estar frequentando a universidade?

- Com certeza. Eu cheguei a discutir com uns colegas meus, na hora você acha um pouco chato, “ah, você tem que fazer o estágio”, você vai ter que dar aula, e tal. Pros alunos parece chato, mas depois que passa você entende, que é necessário, este momento de prática.

- Certo, então acho que era isso que eu queria saber de você, por que... o estágio de qualquer forma você teria que fazer, mesmo que você não tivesse trabalhando, mas é diferente fazer o estágio e trabalhar?

- É.

- No que é diferente?

- Porque você... trabalhando, você tem mais autonomia. Você planeja a sua aula, você não fica preso ao professor. Quando eu fui ensinar o ano passado, já estava na terceira unidade, então, eu peguei todo conteúdo que já estava pré... pré-exposto ali pela professora, eu só tive que seguir. Ela falou: “olha, o assunto da terceira unidade é esse e esse”. Tudo bem, eu preparei as aulas da minha forma, só que eu observei que quando eu fui falar de protocolados, vertebrados... que os alunos não tinham noção de evolução ainda. (...) Aí eu falei: “olha a dificuldade que eu vou ter agora pra poder falar disso”. Como é que eu vou falar de certas estruturas que foram aparecendo, sem eles ter noção de evolução. Aí eu tive que pegar e sempre estar chamando atenção, sempre estar voltando, não é nem voltando, dando esta noção de evolução. (...) Então, você sendo professor da disciplina, você toma este cuidado antes, não é? (...) E quando você está no estágio, não, você tem que seguir aquele negócio do jeito que está ali, às vezes não dá nem prá você colocar algumas ideias tem, então o jeito é deixar do jeito que está ali, infelizmente. Você sabe, não vou fazer diferente quando for docente mesmo, quando for ali... professor regente mesmo, mas como estagiário, você fica meio preso.

- E como você avalia a sua licenciatura? Você acha que ela te deu base para exercer a profissão?

- Ah, com certeza. Foi muito bem trabalhado aqui. Hoje eu sei que... depois de ter ensinado, eu ensinei em 2005, eu falei: “olha, é uma coisa que eu tenho afinidade eu tenho jeito pra isso.” Apesar de lá no ensino médio eu dizer: “não, eu não tenho nada a ver com isso”, depois eu olhei e falei: “olha, bem interessante, eu gosto de fazer

isso”, era um trabalho que eu acordava com prazer, apesar, de acordar bem cedo, coisa que eu não tava muito acostumado, (...) mesmo acordando cedo pra ir trabalhar, eu tinha prazer em fazer, e quando eu estava lá, eu não me sentia cansado, não me sentia estressado, ficava em pé o dia todo, às vezes não tomava nem água, e dava aula e achava aquilo uma maravilha, chegava em casa pra preparar aula, “olha, os alunos vão gostar disso”, aquela preocupação, eu falei: “isso é bom” Depois eu comecei a estudar estas disciplinas voltadas mesmo para o ensino de Biologia, de Ciências, eu falei: “olha, isso tem tudo a ver”. Depois, quando eu fiz o estágio, o ano passado, eu entendi mesmo, eu falei: “este é o curso que eu escolhi mesmo”, apesar de não ter sido uma escolha assim: “não, eu vou fazer isso porque é isso que eu quero”, mas eu descobri que é isso que eu tenho que fazer, é isso que eu sei fazer, que eu vou fazer bem feito, porque eu tenho essa preparação, nas aulas lá eu senti isso dos alunos, eles passaram isso prá mim, entendeu? Tanto que eu fiz um convite (...) durante a noite, eles tinham estas aulas a tarde, eles saiam da escola lá cinco e meia pra às seis e meia eles tarem aqui, pra assistir três dias um mini-curso e todos os três dias eles estavam aqui.

- O mini-curso foi você mesmo que ministrou, você e seus colegas?

- Foi, foi (...). A gente falou sobre tubarões, puxar um pouco deste assunto, tinha acontecido uns ataques lá em Pernambuco e foi uma parte que eu trabalhei com eles, parte de peixes, eu cheguei a trabalhar. (...). Meu irmão estuda nesta escola e eles sempre que encontravam falavam “olha, gostei muito do seu irmão, ensinou bem, a gente entendeu, ele tinha uma linguagem fácil (...)”. Então, depois destes depoimentos, eu senti que eu estou saindo bem preparado. Claro que não totalmente, a gente sempre tem que estar estudando, estar aprimorando, até porque algumas coisas a gente esquece. Como o M falou, J também falou, sempre estar lendo os PCN, ali, pesquisando, lendo revistas científicas de educação, tal, porque muita coisa vai mudando e a gente tem que estar acompanhando, porque se não a gente também... fica prá trás, porque o ensino, como J falava nas aulas dele, não é fácil não.

- Nesta escola em que você trabalhou ou esta em que você estagiou tinha outros professores de Biologia e de Ciências, ou não?

- (...) Tinha vários.

- E vocês conversavam, vocês da área?

- Olha, lá na escola onde eu ensinei, eu conversava mais com as professoras, a professora de Ciências, principalmente nos AC, que era eu e ela, e a gente discutia muito prá saber: “olha o que você está passando...”

- Você acha que estes momentos de conversa são momentos de aprendizagem também, servem pra formação?

- Ah, com certeza, principalmente porque ela já tinha mais experiência que eu. Tinha hora que ela chegava lá e falava: “olha não vai muito por esse caminho, não, porque aqui eu já tentei e não deu muito certo, por experiência, se você for por aqui, assim, muita coisa mais simples, mais objetiva e tal”. A própria professora, a regente, me deu muito dessas ideias, o ano passado, ela dizia, “olha, tal é interessante, a gente chega com essa vontade de fazer, mas assim desta forma, não dá certo, continue com a ideia, mas vá por aqui e por aqui”. Mais, assim, um incentivo.

- Então, as professoras lhe ajudaram quando você estava esperando?

- Com certeza, é.

- E você percebia este tipo de comportamento entre os professores já experiente, ou isso particularmente era porque você estava começando e elas queriam te ajudar?

- Não, eu não notei...

- Você não notou se entre os professores experientes que já estavam na escola, eles continuavam a conversar, a trocar ideias, a discutir sobre os problemas da escola?

- Não (...)

- Na escola em que você trabalhou você viu algum processo, não vou dizer se você participou porque pelo pouco tempo que você trabalhou lá provavelmente não teve oportunidade de participar de formação continuada, mas você viu isso acontecendo nas escolas em que você esteve, ou não?

- Os professores terem...

- É, eles tinham a oportunidade de continuar estudando?

- Tinha, lá na escola em que eu ensinei eles tinham. Tinham uns professores até que estavam fazendo a graduação, tinha uma professora que estava fazendo a distância. (...) Sempre estava sabendo que eles estavam participando, na época eu não sabia que era formação continuada, mas o pessoal sempre estava comentando e sempre estavam levando, eu cheguei até a levar um da senhora mesmo, teve um seminário que a senhora falou, e eu levei prá lá, deixei lá no mural, sempre o pessoal da universidade tava levando alguma coisa...

- Quer dizer que o pessoal, se quisesse participar, tinha oportunidades...

- É. Levavam folderes, cartazes, deixava lá, eles ficam sabendo que tinha. E alguns comentando que iam, participavam.

(...) Bom, na sua opinião, como deveria ser a formação dos professores?

- (pausa) Olha só, professora, eu acredito assim... primeiro o professor precisa ter força de vontade, ele nunca pode aceitar assim, que “ah, já sei tudo, o que eu aprendi já, basta acabou”; isso é o princípio de tudo, porque você sabendo que não tem o conhecimento de tudo, você vai buscar, e que houvesse essa ponte mesmo entre a as universidade e outras esferas: ensino fundamental, médio, que sempre tivesse um contato, que eles buscassem a universidade mesmo, prá saber. Porque a gente mesmo, a gente que está graduando... tem um curso pra formar professores? Tem, agora, só porque o professor está formado, formado entre aspas, quer dizer que ele não tem mais o que aprender? Sempre tem, a gente vê isso, ainda mais quem ensina em uma área como a nossa, Biologia, Ciências, a coisa está sempre modificando, não é porque (...) a pessoa está na área da educação, pensa que as metodologias são sempre as mesmas, “ah, não, tal, aprendi, tem que ser assim, tem que seguir a teoria de fulano de tal e que aí eu vou me dar bem”, não, não é sempre assim, porque a gente se depara com várias situações, eu pude perceber isso, quando eu ensinei e também quando eu estava no estágio, tem momentos que a gente olha e diz: “puxa, eu não tinha pensado nisso”, e nas teorias que eu li não tinha nada de como você deve fazer numa situação desta. Então, num curso de formação, eu acho que deveria ter isso, os professores iriam e contariam um pouco de suas experiências “olha, o que você tá passando?” “Olha, eu estou ensinado de tal forma”, por exemplo: lá na escola em que eu estou ensinando tem uma aluno da zona rural e ele não tá aprendendo muito não é porque ele não tem televisão, ele não tem meio de comunicação fácil, é porque o pai e a mãe dele estão sofrendo de tal coisa”, como eu tive lá um aluno, “ah, porque estão se separando, porque o pai é alcoólatra”, e você sentia que o aluno tinha aquela dificuldade. Então seria interessante, num curso de formação, os professore trouxessem, os professores da universidades, “olha só, então vamos ver, vamos juntar todos os professores que estão aqui e os professores que estão ministrando o curso, vamos ver como a gente faria, isso e se fosse com a gente, como seria isso, como a gente vai lidar com uma situação desta, tem que procurar um psicólogo, um pedagogo, algum professor pode se aprimorar para fazer este papel? Como é que



faz?” Então tinha que ser uma coisa assim, como é que eu poderia dizer, uma coisa... relacionada. Não é só eles virem até aqui prá aprenderem alguma coisa assim, e depois voltar para aplicar lá, tinha que ter um intercâmbio, eles trazerem também alguma coisa, e os professores daqui irem é analisar aquilo “puxa, uma situação diferente, nunca tinha passado por isso, e agora o que fazer?” Como outro dia eu estava conversando com R, ele disse “pensa aí Davi, a gente vai prá uma escola, a gente vai ensinar agora, e você chega lá, agora tem esta questão da inclusão social, você se depara com uma sala com um aluno que é surdo, e aí, como é que você vai fazer? Você sabe fazer a linguagem dos sinais?” Eu falei: “não sei”, ele falou: “nem eu, e aí como é que a gente faz? A gente vai ter que ensinar ele? Ele vai ter que aprender de alguma forma”. Eu falei: “então a gente tem que ter esta preocupação: você não sabe, então você busca”. Isso que eu acho que deveria ter num curso de formação, você chega e fala: “bom então eu vou lá na universidade procurar alguém que possa me ajudar nisso, você fala: “eu estou passando por essa situação, vocês poderiam me dar uma ideia? O que é que eu poderia fazer? Porque eu ainda não sei. Tem alguma técnica que eu possa fazer? Ou eu devo tomar algum curso? Onde é que eu procuro isso”. Porque às vezes a pessoa não sabe, eu mesmo, algumas podem até saber, uma pessoa mais experiente, agora veja bem, eu e o R, a gente está começando, e os outros colegas, a gente procura quem nesta situação, eu fico logo desesperado, digo: “meu Deus, e agora, o que eu faço com esse aluno?”, e às vezes acaba até tomando uma atitude errada, tratando o aluno como se fosse diferente, um coitado, às vezes acaba até machucando. Eu acho que deveria ter assim, estes cursos, não sei se deu prá senhora entender.

- Eu entendi, é claro. (pausa) (...) Você sabe alguma coisa do sindicato, na escola em que você trabalhou tinha atuação do sindicato?

- Tinha, o sindicato era bem atuante mesmo, sempre eu via o pessoal falando da reunião.

- É, e o pessoal participava?

- Participava. Quer dizer, não todos, né, mas uma boa parte participava. Eles sempre estavam trazendo informações para o pessoal que não participava: “olha, foi resolvido tal coisa”. Nunca participei porque não podia, não fazia parte do corpo lá, mas eu sempre via o pessoal comentando, sempre tinha lá na sala dos professores algum folder alguma coisa falando assim a respeito de alguma coisa.

- Você acha que o sindicato está preocupado com a questão da formação também ou a preocupação maior é com relação á remuneração.

- Remuneração. Com certeza, pelo menos era a parte que era mais discutida entre os professores. (...)

- O que aconteceu assim, durante a sua formação, se é que aconteceu alguma coisa que você se lembra, que aqui tenha sido fundamental para você se constituir como professor, que você disse “puxa, isso foi superimportante pá minha formação”?

- Olha, eu não diria um, mas teve momentos assim de aulas, que a gente assistiu...

- Aqui na universidade?

- Isso, de professores, assim, que no momento em que você via aquela pessoa ensinado, a pessoa ensinava com tanto amor, com tanto esmero mesmo pelo que tava fazendo, com tanta preocupação de passar o conteúdo de uma forma tranquila, “ó, isso é interessante que vocês saibam”, mas não estavam ali empurrando prá você saber aquilo ali, era assim, um bate-papo, uma coisa tranquila, eu falei: “puxa, isso é, possível! É possível você dar aula assim, é possível você ser um professor desta forma”. Porque você tem o conhecimento, e é o que é importante para o professor, ele

tem que ter o conhecimento porque é o que prende o aluno, quando o aluno sente que o professor sabe do que está falando, que aquilo é importante prá ele aprender, não é só importante prá ele passar naquelas provas, mas é importante porque vou utilizar na minha vida aquilo ali. Quando eu vi estas aulas aqui, porque foram cinco anos aqui, quando eu vi estas aulas acontecendo, eu falei: “realmente isso é ensinar, isso é ser professor, é assim que eu pretendo ser, se eu for pelo menos metade do que este professor ta sendo, ta fazendo aí, prá mim já ta ótimo.” (...)

- E ao contrário, alguma coisa que você acha que teria sido... ou que poderia ser fundamental na sua formação, mas não aconteceu.

- (pausa) Olha, teve, teve alguns momentos também, como por exemplo, por dificuldade, isso da universidade, né, questão dos transportes, (...) e teve um semestre que a gente ficou impedido de fazer uma aula de campo, que seria fundamental, principalmente porque se tratava de uma aula no bioma da gente, na caatinga, isso seria uma grande experiência, prá mim. Não assim, voltado para a questão de professor, aquela coisa pedagógica, não, mas para a formação de biólogo mesmo, e isso, com uma experiência dessa, de campo, eu poderia testar melhor os alunos, quando eu fosse ensinar, eu poderia dizer “olhe, gente, é assim, assim” porque eu tinha vivenciado aquilo, como teve o momento lá na mata atlântica, eu pude vivenciar aquilo ali, agora não é a mesma coisa de chegar e falar: “olha, é assim, assim, assim”, não, eu vivi, eu tava lá, eu pude ...., concreto, uma coisa concreta, palpável, então eu poderia ter tido esse momento também, entre outras coisas, (...) Poderia ter acrescentado muito na minha formação, como biólogo e como professor mesmo.

- Tá bom. Acho que era isso, Davi, acho que a gente já passou por tudo que eu tenho no meu roteiro aqui, que eu tinha pensado em perguntar, você tem mais alguma coisa de interessante prá falar sobre sua formação?

- Não, acho que já ta bom.

- Obrigada.



## Dina – 38 min

- Então, Dina, o que eu queria é que você me contasse a história da sua formação como professora de Ciências. Quanto mais sincera, mais espontânea você for, você falar de tudo que você lembrar e for importante pra você, mais elementos eu vou ter pra análise, então você fica bem à vontade e vai falando.

- Tudo bem... você quer eu comece desde quando? Não sei bem como é que eu vim parar em educação, na verdade eu queria fazer agronomia, pensei em outras áreas. Eu sempre me identifiquei com a área de ciências, mas aí, interior só tem uma opção: ou você é professor ou você é professor. Então, meu pai me trouxe aqui [Jequié] pra estudar, estudei um tempo aqui, depois fui para Salvador, fiz cursinho, prestei vestibular e comecei fazer agronomia, desisti e voltei para Iramaia. Chegando lá, eu comecei a trabalhar com Português e Literatura, mas não tinha nada a ver comigo, aí foi passando e como eu tinha feito agronomia, o quarto semestre de agronomia, todas dúvidas que os colegas tinham sobre Ciências e Biologia, me procuravam, não sei se a coordenadora percebeu durante o ano e me convidou pra lecionar Ciências, aí eu fiquei feliz por ser uma área que eu me identificava. Aí comecei a lecionar Ciências, logo depois, no ano seguinte, ela me convidou pra lecionar Biologia e Química, e nesse tempo eu fiquei lá 14 anos, trabalhando com Ciências, Biologia, às vezes Química e às vezes Física, dependendo que eu estava precisando na época. Depois desses anos todos trabalhando, tanto eu como meu esposo, ele trabalhava com História e Filosofia, a gente não estava sentindo mais... a gente não tava sentindo aquele amor, aquela paixão, que a gente tinha no começo pra trabalhar com os alunos, pra planejar, os planejamentos eram sempre os mesmo... aquelas semanas pedagógicas, que brincava o tempo todo e não tinha planejamento, a gente ia pra sala de aula do mesmo jeito que gente achava que devia ir, nunca era uma coisa assim... nunca era um curso ou uma coisa nova pra gente, e a gente foi ficando como que estagnado ali, sempre com aquilo. E a gente resolveu, como que por uma brincadeira, fazer vestibular, prestamos vestibular, eu fiz Ciências Biológicas, que eu já gostava, eu queria fazer o curso aqui pra voltar dar aula na minha cidade e... sei lá... ter uma formação melhor, maior, ter conhecimentos maiores pra voltar lá, dar aula, essa era a primeira intenção, e ele também. Só que quando a gente fez o vestibular e veio pra cá, novos horizontes, outra vida, aí a gente percebeu que não dava mais pra voltar lá pro interior, quer dizer, menor que Jequié. Ai a gente foi ficando, surgiu a oportunidade de trabalhar na UESB e foi conciliando. Surgiu oportunidade pra ele, uma pra mim e a gente foi ficando.

- Trabalhar na parte administrativa?

- Ele

- E você?

- Eu tava na administrativa também. Mas quando você trabalha com alguma coisa que você sabe que não se identifica com o que você quer, então, você trabalha porque você está realmente precisando. Ai eu fiquei por aqui. Teve o concurso, no começo pedia especialização, eu recuei, porque a gente sabe que precisa da especialização, a gente sai da graduação e precisa logo da especialização, só que naquela época, em 2006, não deu pra gente começar logo a especialização. Mas ai surgiu a oportunidade de entrar aqui na UESB, fiz a seleção e acabei passando. E aí, assim, eu estou gostando muito da experiência, tive a oportunidade de estar trabalhando com M e com T e estou aprendendo muito nesses meses e essa é minha história.

- Certo. No ensino médio, você fez magistério?

- **Eu fiz o científico e depois que eu retornei, pra continuar trabalhando, eu fiz o magistério.**
- Tá, então quer dizer que alguma formação pedagógica você tinha quando começou a lecionar?
- É
- E com relação aos conteúdos também, algum conhecimento você tinha por conta do curso de agronomia?
- **Isso, eu tinha alguns conhecimentos.**
- Mas, você sentiu dificuldades quando você começou a dar aula?
- **Quando eu entrei como professora de Português, eu senti muita dificuldade. Porque não era bem o que eu queria, não era bem o que eu gostava, mas quando eu comecei a trabalhar com Ciências, então as coisas já foram sendo colocadas no lugar.**
- **Essas escolas que você trabalhou em Iramaia, eram estaduais ou municipais?**
- **Era municipal.**
- E a prefeitura não oferecia oportunidade de formação em serviço?
- **As oportunidades eram as semanas pedagógicas e alguns cursos, mas muito aquém do que a gente necessitava.**
- **Porque você acha que ficavam aquém?**
- **Porque na semana pedagógica mesmo não se discutia planejamento, conteúdos específicos, temas transversais, eram muito supérfluas as coisas que eram tratadas na semana pedagógica, de uma maneira geral, pra todas as disciplinas, tanto Português, Matemática, tudo muito geral, depois quando se dividia nos grupos dos professores da zona rural e da zona urbana, e aí a gente ficava com aquele mesmo planejamento, então a gente começou a não levar a educação muito a sério.**
- E na escola, você e seus colegas, vocês conversavam sobre esta questão da formação, da forma como ela estava acontecendo, como essas semanas pedagógicas eram tratadas, vocês discutiam isso?
- **Discutia, mas essa questão política de cidades menores... é muito difícil você fazer qualquer tipo de intervenção, pedir qualquer tipo de coisa, enquanto você está trabalhando na escola, você pedir qualquer curso. A gente comentava, sabia que tinha necessidade de alguma coisa mais do que a gente tinha, mas a gente não era incentivado, tanto que a questão do vestibular foi uma brincadeira, a gente tá querendo melhorar, mas vamos melhorar de outra maneira, vamos fazer um vestibular em outra cidade, e dessa necessidade surgiu um grupo de cinco ou seis professores que depois das dez horas, dez e meia, que era o horário da noite, o horário que acabava as aulas, a gente começou a trocar informações, um dava aula de Biologia, outro de Matemática, outro de português.**
- **Pra fazer o vestibular?**
- **Pra fazer o vestibular. Foi assim que surgiu a ideia e no final só os dois tiveram coragem de fazer o vestibular.**
- **Agora, você vê que interessante, né, Dina, quer dizer, essas pessoas, você e as outras pessoas que compunham esse grupo, estavam descontentes com a formação, não é?**
- **Hum, hum.**
- **Tavam querendo outra coisa, vocês encontraram uma maneira de se reunirem pra tentar superar essas dificuldades, mas fora da escola, né, dentro da escola isso não era possível?**
- **Não, a gente aproveitava só o ambiente, mas...**
- **É o que eu digo, por exemplo, a gente pode dizer assim: “as ações de formação continuada não acontecem nas escolas porque os professores não têm interesse, são desinteressados etc.”, mas aí a gente tem um exemplo que isso não é sempre verdade,**

porque havia um interesse, as pessoas arrumaram tempo depois de um dia todo de trabalho pra se reunir e estudar, no entanto, as ações que ocorrem na escola, por exemplo, como você mesmo citou as semanas pedagógicas, essas coisas, parecem que não fluem, não é?

- É. Não incentiva o professor, não mostra pra ele que ele tem que buscar coisas melhores pra ele, que ele tem que buscar um conteúdo, que tem que procurar uma especialização, que ele tem que se especializar cada vez mais, não mostrava isso pra gente.

- Tinha AC lá?

- É, aquele tipo de AC que você vai e fica preenchendo caderneta, fica passando notas, essas coisas.

- E coordenador pedagógico?

- Não, a coordenação pedagógica era um colega da gente. Então, na maioria das vezes o pessoal não respeitava muito, por ser colega de trabalho, ter a mesma graduação, ou por ter só o magistério, o pessoal não aceitava muito. Então, qualquer coisa que eles viessem a trazer pra gente era motivo de brincadeira, então quando a gente resolvia levar a sério, ou quando a maioria levava a sério, diziam que era por causa da política, pela questão do emprego, é muito difícil você trabalhar em lugares menores, em interior. Mas, eu acredito que muita gente ali, mesmo na brincadeira, levava a educação a sério, eu tive colegas lá que levava mesmo a educação a... rigor mesmo.

- Talvez levassem em brincadeira esse tipo de atividade.

- Isso, mas na hora da sala de aula dava conta, dava aula normal, aquela aula bem dada mesmo, não só aula expositiva, procurava recursos. Tinha um grupo, tipo mesmo uma seleção, um pessoal que queria trabalhar com educação, queria desenvolver projetos, às vezes, até de maneira autônoma, planejava projetos, executava, de uma maneira... rude, rudimentar, porque a gente não tinha uma ideia do que era um projeto, como planejar de maneira adequada, então...

- Ia na raça.

- Isso. De vez em quando a gente fazia um projeto e dava certo, envolvia não só a escola como a comunidade. Mas, se eu fosse avaliar, eu avaliaria mesmo, do tempo que eu passei lá com a turma, trabalhando, com uma porcentagem bem grande de aproveitamento. Tanto que os alunos da gente, daquela época, a maioria hoje está em direito, odontologia...

- E prá você, pra sua formação, o que significou essa experiência de você estar trabalhando em escola básica.

- Ela me deu uma certa postura em sala de aula, uma certa decisão do que eu realmente queria, de como trabalhar com o aluno, do que eu preciso buscar quando eu to vendo que o que eu estou usando não está sendo mais... não é mais importante, que eu preciso buscar coisa novas, adaptando com o que eu já tenho, adquirido, enfim, acho que o mais importante foi a certeza do que eu realmente queria pra mim, como profissão, como eu mesma, como pessoa, realização mesmo.

- E a licenciatura aqui, como foi?

- Olha a licenciatura, a gente sente um certo descaso dos colegas quando você fala que você faz licenciatura, mas em momento nenhum eu fiquei triste ou chateada por ter escolhido licenciatura, em momento nenhum eu achei que a licenciatura era um curso melhor ou pior do que bacharelado, de jeito nenhum. Alguns colegas tentaram dizer que licenciatura não era uma boa escolha, mas eu ainda acredito que licenciatura seja o curso certo pra quem quer estar em sala de aula, pra quem quer trabalhar com educação. Porque eles acreditam assim, que fazendo o bacharelado tanto pode

trabalhar com pesquisa como com educação, e que licenciatura não, só com educação, e vieram falando isso o curso todo.

- E o que você acha disso. Você acha que uma pessoa formada no bacharelado tem condições de entrar em sala de aula e dar uma boa aula de Ciências?

- Olha, de maneira técnica eu acredito que sim, mas aquela postura que você tem que ter em sala de aula, que você é professor, que você é preparado com aulas de Psicologia, de Didática, de Estrutura, das Metodologias que a gente tem no curso de licenciatura, eu acredito que não. Tem uma diferença de quem dá aula que vem do curso todo de licenciatura e de quem faz bacharelado.

- E essa diferença seria exatamente o quê?

- É o que eu disse pra você, eu acredito que as pessoas que se formam em bacharelado são muito técnicas, não tem aquela desenvoltura que o professor tem que ter na sala de aula. Ele vai lá pra dar o conteúdo da disciplina, não importa o horário, não importa a turma, não importa nada, o importante é ele chegar na sala, extravasar o conteúdo e pronto. Acho que a licenciatura dá mais, bem mais que isso.

- E como você avalia a licenciatura que você fez aqui? Você considera um bom curso?

- Eu acho que precisa melhorar em alguns aspectos, mas é um bom curso.

- Quais aspectos?

- Eu acho que a questão e algumas disciplinas que a gente pega, que são importantíssimas para a nossa formação, que estão ligadas a outros departamentos daqui. São disciplinas que quando a gente chega no finalzinho do curso, então, “você não viu isso em tal disciplina?”. É disciplina que não é do departamento responsável pelo curso, acho que fica difícil trabalhar assim e são disciplinas chaves. Eu já tinha um pouco de experiência em sala de aula, mas os meus colegas não tinham, então quando se vai pra um estágio, no último semestre, no penúltimo, tem um choque na sala de aula, então quando você é preparado em psicologia, didática, estrutura, você vai além, então esse choque é bem menor, mas eu acho que o curso em si é muito bom, eu acredito que um pontinho aqui, outro ali, já melhoraria bastante.

- Você fez uma pesquisa durante o curso de licenciatura, o trabalho de final de curso?

- Isso.

- Você acha que a elaboração dessa pesquisa contribuiu de alguma maneira pra sua formação como professora de Ciências?

- Muito, muito, porque eu fiquei como aluna e fui trabalhar com professores, já eram colegas, e eu pude observar a visão que eles tinham e me coloquei no lugar deles em tempos atrás, então eu deveria estar com aquela visão aquelas mesmas dificuldades até de responder um questionário, posso estar também até hoje, mas me deu uma visão mais ampla do que a gente pensa, do que a gente sente quando é professor e que a gente não quer mudança, a gente não aceita mudança, porque a dificuldade maior de um professor quando trabalha em interior é a questão da mudança, de aceitar o novo. Então, essa monografia contribuiu e muito, as dificuldades, não querer responder o questionário, achar que está sendo avaliado, esses medos. Ai, avaliando a monografia eu vim ver o que eu podia ter feito nos quatorze anos e que não fiz.

- Quer dizer que essa experiência, dessa pesquisa que você realizou obrigatoriamente, porque você tinha que realizar, senão não se formava, ela serviu pra você refletir sobre a sua prática?

- Muito. Serviu até para refletir numa prática posterior. Um assunto só, eu trabalhei com Caatinga, mas me fez refletir muito mais do que eu imaginava. Cada parágrafo que eu escrevia da monografia, era pensando em como eu poderia fazer ou o que eu poderia fazer de agora em diante, depois daquela monografia, o que poderia ser

**mudado na sala de aula, como poderia eu planejar, como eu poderia pensar em... em alunos, em aula, na própria educação.**

- Quando você entrou aqui na UESB, você falou que veio em 2003, é isso?

- Foi.

- Quando você veio pra cá foi justamente num período de discussão... Você já se formou no currículo novo?

- Foi.

- Foi, né, então acho que você não pegou as discussões que aconteceram a respeito da mudança curricular, mas de qualquer forma a estrutura do curso de licenciatura está sendo modificada, você participou aqui na UESB de alguma discussão a respeito disso, do curso de licenciatura, do currículo, da legislação que embasa a formação de professores?

- Eu vim pra cá muito atarefada, e um corre-corre muito grande dentro da UESB, às vezes a vontade era desistir, então o que eu podia ficar informada sobre o colegiado, mas discussão coisa assim, só Semana de Biologia, algumas discussões, algumas mesas redondas.

- Então na Semana de Biologia foi proporcionado momentos pra discutir o curso de licenciatura?

- Foi. Logo que eu cheguei, não só licenciatura, mas o curso de Ciências Biológicas como um todo. Eu me lembro até de uma explanação do S. numa dessas semanas, muito interessante, até pra quem estava indeciso, não sabia o que queria realmente, se ia fazer transferência pra outro curso.

- O que você considera que foi muito relevante na sua vida pra sua formação como professora de Ciências, uma coisa que realmente marcou?

- Marcante? Eu sempre acreditei que eu poderia fazer alguma coisa pela educação e quando eu trabalhava com alunos da zona urbana e alunos da zona rural, logo que eu comecei a trabalhar, a diferença era muito grande, a maneira de falar, a maneira de se comportar, de maneira geral, se eu pudesse comparar eu diria “totalmente diferente”, mesma série, mesmo curso, mas totalmente diferentes. E trabalhando com aquelas alunos... porque você trabalha como professor de Ciências, mas você não trabalha só como professor de Ciências, você trabalha *n* coisas na sala de aula, aí eu percebi que no final do ano houve um aproveitamento muito grande dos alunos de zona rural, eles conseguiram de alguma forma acompanhar o pessoal da zona urbana, acho que isso aí marcou realmente minha vida profissional e eu vi que poderia ser feita alguma coisa pela educação, mesmo com toda a problemática, toda a politicagem, todo ano você sem saber que disciplina você ia lecionar, que lugar você ia trabalhar, mas isso marcou. E veio marcando e a cada ano eu procurava aperfeiçoar o que eu pudesse pra melhorar cada dia mais o conteúdo na sala de aula, a questão de relacionamento, pra mesmo o crescimento daqueles alunos, não só da zona rural, mas eu via um desenvolvimento nos alunos da zona urbana, cada vez que um aluno saía pra fazer vestibular, pra gente era uma vitória. Porque o que mais me chateava era o discurso em sala de aula de alguns professores, que eles não tinham condições de sair pra outro lugar, que eles não tinham condições de fazer vestibular, que eles não tinham condições de alcançar nada, de ser alguém, de ser um profissional. E a gente começou a trabalhar justamente ao contrário, foi muito difícil trabalhar com aqueles alunos, começar a levantar a estima deles, foi um trabalho difícil, mas foi um trabalho gratificante, que marcou muito. Então que você poder fazer diferença na sala de aula, você tendo a graduação vai lhe dar mais oportunidades, você se especializando, melhor ainda.

- Depois da graduação, você não voltou a dar aula, porque já entrou aqui [na UESB]?

- Não, eu comecei a trabalhar aqui e a dar aula como professora substituta.
- Onde?
- No [colégio] M.J.
- Aqui em Jequié?
- Isso
- Quanto tempo você trabalhou lá?
- Dois anos.
- É uma escola particular?
- Não, estadual. Mas trabalhei em escola particular também.
- Você notou diferença, com relação á preocupação com a formação dos professores, entre as escolas que você trabalhou no município de Iramaia e essa que você trabalhou aqui em Jequié?
  - A diferença que eu notei era que lá a escola era melhor e até na questão da preparação pra gente era mais fácil, aqui, eu achei muito solta as coisas, muito assim... longe, mas os recursos, basicamente, os mesmos. A coordenação aqui é diferente, aqui tem uma coordenadora pedagógica, tem acompanhamento, desenvolvimento de projetos, basicamente aqui o coordenador faz e passa para os professores, lá os professores faziam e passavam pra direção e a questão do aluno tem muita diferença, eu senti diferença em sala de aula, aí eu senti uma grande diferença.
  - Por quê?
  - Porque eu achei que os alunos... sei lá... eles mudaram muito em três anos, quatro anos, houve uma mudança muito grande.
  - Em termos de disciplina, você diz?
  - Disciplina, questão de estudo, interesse, vontade de tá na sala de aula, de querer estudar, tinha uma diferença muito grande.
  - Mas, voltando à questão da formação, pelo que você me falou, lá em Iramaia não havia um forma sistemática de formação de professores em serviço, havia as semanas pedagógicas que, pelo seu depoimento, não surtiam muito efeito com relação à formação, não é?
  - Isso.
  - E aqui em Jequié, você participou ou soube de alguma ação de formação docente por parte da rede estadual?
  - Eu fiquei muito pouco tempo aqui, mas as reuniões de coordenação, muito parecidas, mas a pessoa da coordenadora é...
  - Você acha que é importante o coordenador?
  - Eu acredito que sim, muitos problemas que a gente teve lá foi falta de coordenação mesmo, os professores trabalhavam isolados, você não poderia de jeito nenhum falar de Matemática nas aulas de Ciências que era motivo de confusão. Quando você senta com a coordenadora pra você expor, discutir seus pontos e os colegas também, eu acho que facilita.
  - Você acha que a coordenação pedagógica tem um papel na formação do docente?
  - Assim...
  - Tem alguma importância? O fato de existir o coordenador pedagógico tem alguma importância para a formação dos professores que estão lá na escola?
  - Eu acredito que contribui, contribui muito, o pouco tempo que eu fiquei aqui no M.J. eu vi como a coordenação, bem feita, bem trabalhada, bem elaborada, dá pra você amenizar a problemática dentro da educação, e lá, como eu já disse, a falta de coordenação... a coordenação lá era interpretada de uma maneira diferente: cobrança do professor, o tempo na sala de aula, essas coisas assim, não muito



relacionadas à formação do professor, o que ele tava precisando, quais os anseios que ele tinha, o que tava necessitando. A gente tinha professores lá que tavam terminando o científico, que o magistério foi abolido mesmo, e aí entrava como professor que teve outras formações, entrava pra trabalhar na sala de aula, então, hoje a gente tem coordenador que não fez o magistério, coordenador que não tem uma graduação, então, fica difícil.

- Você é sindicalizada?

- Não. Tudo isso aconteceu depois que a gente saiu de lá. Agora que levaram a APLB. Porque era assim toda a vez que chegava qualquer ideia de sindicato lá, era cortada. O professor que tomava qualquer partido era visto como um professor rebelde, na verdade. Assim que a gente saiu, o prefeito novo que tomou posse, trouxe a EaD pra lá.

- Particular?

- Isso, descontado no salário tudo direitinho (risos). E pra minha surpresa, e isso veio mesmo confirmar que a gente deveria ter saído mesmo, foi quando a gente foi dar o mini-curso lá sobre caatinga...

- Esse mini curso que você foi dar, foi por conta do estágio que você desenvolveu aqui [na licenciatura]?

- Isso. Eu quis, porque pelo que eu vi dos questionários, eu quis realmente fazer uma intervenção, e os comentários no final do mini-curso foi que “eu to fazendo Biologia, mas eu não aprendi nada”.

- Por quê? Não entendi.

- Não, os comentários dos professores.

- Ah, sim, dos professores que estão fazendo a distância, é isso?

- Isso. “Eu to fazendo Biologia, mas eu não aprendi nada ainda, eu não vi isso”. E a gente não levou nada além, a gente levou informações sobre a caatinga, que eles têm no dia a dia, básica e eles afirmavam isso.

- E já que a gente tá falando do estágio, me diga: qual foi a importância do estágio supervisionado. Você fez todos os estágios ou você pediu dispensa de uma parte?

- Pedi.

- Pediu, né, você pediu de qual deles, do de Ciências?

- Não fiz nem o de Ciências, nem o de Biologia.

- Não fez nenhum estágio ???

- Eu fiz os estágios de observação.

- E fez a pesquisa.

- E fiz a pesquisa.

- E o mini curso também foi do estágio?

- Não, o mini-curso foi da pesquisa. Eu resolvi fazer porque me deu vontade, a questão da intervenção mesmo.

- E as aulas de Metodologia e Prática de Ensino em que se discutia o estágio, você participava das aulas?

- Todas.

- Das aulas, você participava?

- Todas.

- Tá, e qual a importância dessas aulas pra sua formação?

- A principal: a leitura dos PCN, a discussão de alguns pontos dos PCN. Toda vez que tinha semana pedagógica que era levado os PCN a gente nunca discutia do jeito... a gente lia e não discutia. Não só os PCN como outras coisas que foram tratadas nas aulas de metodologia que foram pontos de reflexão mesmo, de pensar mesmo a sua

função em sala de aula como educador, o que poderia mudar. Foram disciplinas cruciais pro curso. Elas são colocadas estrategicamente no final, já pra você avaliar mesmo.

- Eu estava pensando numa questão pra te fazer, mas eu esqueci.

- Não seria sobre a disciplina?

- Não, eu estava preocupada particularmente com a questão do estágio. Você não foi pra sala de aula fazer o estágio, mas de qualquer maneira você discutiu sua prática como professora nessas disciplinas?

- É. Ajudei meus colegas, ajudei a planejar, no que eu podia, então os colegas que estavam precisando, eu ajudava, textos, apostilas, planejamento, acho que essa formação não pode parar.

- E como você acha que deveria ser a formação de professores de Ciências?

- Como assim?

- Como um professor de Ciências deveria ser formado, na sua opinião?

- Eu acho que o curso de licenciatura já dá uma base legal pra você trabalhar na sala de aula. Eu não tenho ideia de como a gente poderia fazer pra formar o professor de Ciências, eu acho que o professor de Ciências já é bem trabalhado nos cursos, pelo menos nesse curso que eu fiz. Eu só acredito que ainda falta alguma coisa, eu não bem o quê, pra gente sair melhor, não sei se esse tanto de trabalho que a gente tem no último semestre, se é o problema que você sai meio confuso. Mas eu não acredito que exista uma fórmula mágica pra formar um professor de Ciências, não, é realmente a prática, o que ele tem na sala de aula como professor e a graduação, a especialização, quanto maior a graduação, acho que facilita, se ele se especializa em determinada área, acho que vai facilitar bastante pra ele na sala de aula.

- E a formação continuada, depois que o professor vai pra escola, como você acha que poderia ser?

- A gente sempre tá precisando de alguma coisa, eu acredito que cursos, que palestras, que intervenções dentro da escola auxiliam e muito o professor. Porque foi justamente o que eu senti, eu senti que tudo que eu tinha para dar em sala de aula tinha um ponto final, acabava ali, e eu precisava de mais coisas novas, eu precisava de conteúdos novos, eu não tava encontrando, até troca de informações com colegas, já não tava encontrando. Lia revista, procurava na internet, mas eu precisava de contato de pessoas que conheciam um pouco mais, que sabiam mais de Ciências, de Biologia.

- Bom, Dina, eu acho que o que eu tinha pra lhe perguntar, eu já perguntei, você gostaria de falar mais alguma coisa?

- Não, não.

- Então eu te agradeço muito, me ajudou bastante.



## **Jeri – 38 min**

- Bom, Jeri, o que eu estou precisando é que você me conte a sua história como professora de Ciências.

- Olha, veja só, como professora de Ciências eu atuo há bem pouco tempo, porque eu comecei a dar aula com Matemática, justamente por conta da falta de professores de Matemática, então, aqui mesmo, por exemplo, eu só tenho duas turmas de Ciências e duas turmas de Educação para Sexualidade, que uma disciplina da parte diversificada e que também faz parte do currículo. Mesmo eu estando formada em Biologia há uns 12 anos, eu não atuo em Biologia, foi só o ano passado, uma única vez, nesse período todo. Então, basicamente... a gente tem formação numa área, mas como não tem professores, a gente precisa suprir essas outras disciplinas. Mas, com relação a essa disciplina, é uma disciplina boa de se trabalhar, porém, um pouco difícil, porque às vezes o aluno não tem aquela convicção que Ciências é aquilo que ele tá vendo no seu dia a dia, eles não conseguem, às vezes, relacionar a disciplina de Ciências com o dia a dia deles, mas, nas turmas em que eu trabalho, aqui na escola eu já trabalho há uns quatro anos ou cinco anos com turmas de Ciências, eu tenho procurado trabalhar de forma prazerosa, para que eles não fiquem assim... aquela coisa de ficar só tentando decorar, como eles, às vezes, têm o costume, de vim com esses resquícios, de tentar decorar para fazer uma prova, eu tento mostrar o lado do conhecimento deles, do dia a dia, pra que eles possam trazer pra sala de aula, até mesmo porque eu trabalho com 6ª série e eu vejo que essa parte do reino animal, principalmente, eles têm uma facilidade maior de estar associando o dia a dia deles na sala de aula.

- Você foi fazer licenciatura em Ciências por quê?

- Na época, por falta de opção mesmo. Porque, na época, aqui só tinha Ciências e Letras, nem enfermagem tinha ainda, não que eu goste de enfermagem também, mas hoje em dia se eu fosse fazer um outro curso, eu não fazia licenciatura, não fazia mesmo.

- Não?

- Não, não fazia não. Já estou lecionando há 19 anos, mas eu não faria licenciatura. Então, eu fui fazer Ciências por falta de opção mesmo. Não que eu não goste, hoje em dia, de trabalhar com Ciências, eu gosto de trabalhar com Ciências, até eu pegar Ciências, eu passei por uma série de disciplinas: Matemática, Física, Química, e no final eu me afeiçoei mais a algumas delas do que à própria Ciências. Hoje em dia, com 19 anos de ensino, eu não tenho mais aquela vontade de estar ali, né, até mesmo mestrado, se eu fosse fazer, eu não faria mais na área de Biologia. Até mesmo porque eu fiz uma especialização, nos últimos 2 anos, na área de tecnologia educacional e aí eu quero enveredar por esse lado. Porque na rede estadual eu vou ser removida para o Núcleo de Tecnologia, o curso foi pra esse objetivo.

- E lá no Núcleo você vai trabalhar com quem, com professores ou com alunos?

- Com professores. Pra trabalhar a questão das mídias no uso pedagógico. Então, depois que eu fiz a especialização, eu já estou mais voltada pra esse lado.

- Você já lecionava, antes de entrar no curso de licenciatura?

- Já, eu fiz magistério no ensino médio e no ano seguinte eu comecei a trabalhar já em escola particular e depois eu fiz o concurso pra rede municipal. Ai eu comecei a trabalhar com 1ª a 4ª série e, no ano seguinte, eu passei no vestibular, aí já comecei a fazer o curso de Ciências e logo, uns dois anos depois, eu fiz o concurso da rede estadual e aí já... me engajei direto na...

- E o que você achou do seu magistério?

- Do magistério?

- Do curso de magistério.

- O curso de magistério, já faz um bom tempo também, faz 24 anos que eu concluí... Em relação a quê, você fala, em relação ao conhecimento?

- Você acha que foi positivo para você? Ajudou na sua formação como professora de Ciências?

- Ah, sim, bastante. Mesmo com todas as deficiências que a gente tinha na época, hoje eu conseguindo enxergar o que na época eu não... o que a gente trabalhava, os professores, tudo... teve muitas deficiências, mas foi proveitoso.

- É? O que você identifica como deficiência no curso?

- Aquela coisa de relacionar a prática da gente... a atuação em sala de aula, na época mesmo, eu tive muita dificuldade, eu era assim... muito tímida, não tinha vocação pra falar, então eu tive muita dificuldade, quando eu fui fazer o estágio, e gente não recebia assim... um certo apoio dos professores que orientavam a gente no estágio, a gente passou a 3ª unidade toda estagiando e o professor não ia lá, tinha momentos que poderia estar no colégio, dar uma assistência, pra ver o que a gente tava tendo dificuldade. Deixou muito a desejar, naquela época, né. O professor foi só uma vez, no último dia, também porque precisa dar a nota, foi lá dar uma olhada. Mas era muito deficiente essa questão do acompanhamento.

- E a sua licenciatura, como você avalia?

- A minha licenciatura deixou a desejar, não por causa da UESB, mas porque eu tive que trabalhar durante o dia no comércio, então eu não tinha como estudar, então, eu já fiz um curso assim... meio que capengando, vamos dizer assim. Fiz licenciatura curta, pegando poucas disciplinas, eu vim de um curso de magistério que não tinha conhecimento de Matemática, de Química, de Física, tive muita dificuldade nisso, tranquei uma disciplina de Química, que não estava tendo como eu acompanhar, por causas das dificuldades que eu estava tendo, por conta que eu trabalhava o dia todo, não tinha como estudar, e por conta dessa falta de conhecimento anterior, hoje em dia o aluno do ensino médio tem todas as disciplinas, mas eu vim do magistério, fiz um ano de cursinho, depois, pra prestar vestibular, mas não foi o suficiente. E aí, o meu curso, se fosse pra mim fazer, fazia tudo de novo, porque eu olho assim, hoje em dia, e eu não sei nada do que eu deveria saber. Até porque, eu não sei, naquela época, quando a gente ta fazendo a universidade, a gente é muito jovem, não tem aquela noção que você precisa estudar, pra ter um conhecimento posterior, eu vejo hoje, às vezes, eu me comparo, quando eu estava na universidade, com os alunos do ensino médio: só estuda pra passar, né? E eu estudava realmente pra passar, que estudava, estudava, não perdia<sup>86</sup>, trancava, quando via que não dava mesmo, mas estudava pra passar. Então trabalhava o dia todo no comércio, ia de noite pra faculdade e ainda chegar em casa pra estudar, não dava. Então meu curso foi muito assim... não tive conhecimento suficiente pra depois sair e ir pra uma sala de aula e dar aula sem ter que buscar conhecimento depois.

- E nessa época, você disse que trabalhava no comércio, você lecionava também?

- Eu tive um período trabalhando no comércio, trabalhando na rede municipal, estudando à noite e trabalhando na rede estadual.

- Nossa!

- Teve um ano que eu fiz isso, porque o colégio que eu trabalhava era junto ali da UESB, era um daqueles pavilhões ali, então, teve um ano que eu fiquei estudando à noite na UESB e dando aula na rede estadual e trabalhava no comércio o dia todo.

<sup>86</sup> Não perdia o ano, não repetia.

Porque naquele tempo, eu não queria deixar o comércio, porque o estado demorava pra pagar a gente, às vezes ficava até 8 meses pra você receber o primeiro salário, então, eu saí da rede municipal e fiquei na rede estadual e no comércio. Então eu fiz a licenciatura plena dessa forma, nessa loucura toda de trabalho.

- E você plenificou logo na sequência?

- Não, eu parei 3 anos.

- Depois voltou?

- Voltei sem precisar de vestibular, porque dava continuidade de estudo. Ai voltei e comecei sem fazer vestibular.

- E você voltou por quê? Qual foi o seu principal motivo?

- Porque eu tava já na educação, vi que não ia sair mais, eu já tinha saído do comércio, e aí eu vi necessidade, vi que eu precisava estar estudando mais, me qualificando, porque eu vi que a licenciatura não era mais suficiente.

- E você percebeu como? Na sala de aula?

- Na sala de aula, vi que não era suficiente, e até mesmo a questão financeira, né. (...) Numa época depois, o pessoal chamou todos que tinham feito a licenciatura curta, mas nessa época, não, eu nem esperei a UESB chamar, por livre e espontânea vontade, fui.

- E você deu aula de Ciências antes de concluir a sua licenciatura?

- A licenciatura curta?

-É

- Dei.

- E o que você achou disso, dar aula de Ciências antes de se formar?

- Quando eu estava fazendo licenciatura curta foi aquela coisa meio assim... gozada.. porque eu não tinha conhecimento nem do que eu estava fazendo, porque quando a gente chega em um determinado período: “ah, a gente vai estagiar em Matemática e Ciências”, aí tava lá o curso: licenciatura em Ciências, então por que a gente ia fazer estágio em Matemática e Ciências? Então a gente não entendia direito, eu particularmente, e então a gente conversa com os colegas daquela época e a gente percebe isso, a gente não entendia, na verdade, o que a gente estava fazendo no curso.

- Não tinha uma discussão, então, a respeito disso na universidade?

- Não tinha, e depois quando chegava num determinado período: “você tem que optar: ou Química ou Ciências <sup>87</sup>”, aí eu parei porque tinha aquela opção, você poderia fazer só curta. Acho que por causa disso que eu parei também, não sei, hoje em dia eu reflito, porque será que eu parei, fiz só curta? Então, não sei se faltou uma certa orientação (...). Então, quando eu ensinava Ciências era aquela coisa assim... vaga... você não sabia nem o que estava fazendo, realmente.

- E você se apoiava em que pra ensinar?

- Praticamente em nada. Em mim mesma. Porque a escola, o LV que eu trabalhava na época, nessa época não tinha um coordenador pedagógico (...) não tinha coordenação, você ficava assim, com conversas só com colegas que já ensinavam há anos aquelas disciplinas.

- E os colegas é que te ajudavam?

- É, às vezes, o que você vai trabalhar, determinado conteúdo, eu ensinei muito tempo 5ª série, Matemática e Ciências, noturno, trabalhei à noite nesse período, não trabalhei durante o dia. Também uma diferença, hoje em dia, o conteúdo, você trabalhar no diurno ou no noturno.

<sup>87</sup> As habilitações eram em Química e Biologia.

- Você lecionava Ciências antes de se formar e continuou lecionando depois que você se graduou. Você notou alguma diferença na sua prática a partir do momento que você tinha feito a sua licenciatura?

- Olha só, depois que fiz a licenciatura em Biologia, eu vim a ensinar agora há quatro anos, quer dizer, passei uns 8 anos aí de licenciada com as mesmas disciplinas: Matemática, Física, Química, Desenho Geométrico. Então, a diferença foi muito grande, eu comecei também a fazer cursos na UESB, aqueles cursos que tinha lá no LEBio, e aí, a mudança foi assim... extrema, mesmo que eu não mudei completamente em sala de aula, mas a minha mudança atitude já foi outra.

-É?

- É

- Você pode dar um exemplo?

- Modo de pensar já foi outro, mesmo assim... vamos supor... aquela questão e seguir o livro, porque, às vezes, é a única ferramenta que você tem em sala de aula, eu já mudei a sequência, de você achar que um determinado conteúdo deve ser dado antes. A questão das plantas, por exemplo, sempre era o último que estava no livro de Ciências de 6ª série, então dava por último, deixava e nunca dava ao aluno, aí, essa coisa, eu já mudei, eu já não pego mais planta pra deixar por último, ela vem logo em seguida do reino dos fungos. Então, já foi uma coisa que eu mudei, a sequência dos conteúdos, e até mesmo a forma de conduzir os conteúdos em sala de aula, essa questão de você ficar se apoiando só em livros didáticos, buscar outros conhecimentos que estão no dia a dia pra estar passando, até mesmo a questão das doenças, trazer isso pra sala de aula, não esperando chegar no conteúdo específico (...) para que o aluno possa associar isso com o que está acontecendo aí, no Brasil, né. Então, eu mudei basicamente isso, essas coisas, que a gente vai procurando melhorar.

- Então, pelo que você está me falando, esses cursos que você fez, que eu vou chamar de continuada, né?

-É

- Além da graduação. Esses cursos também foram importantes, não é?

- Muito importantes. Eu sempre gostei de fazer: de Matemática, de Ciências, de tudo, mais de Ciências, teve uma época que eu busquei muito esses cursos, procurava sempre estar melhorando.

- Mas, esses cursos foram por iniciativa sua ou foi a escola, por exemplo, que ofereceu?

- Não, foi por iniciativa minha, esses cursos da UESB, que eu sempre procurei saber lá. Quando eu estava na especialização de ecologia, eu procurava sempre me informar e eu percebi que tinha alguns cursos que estavam tendo lá, que por sinal ultimamente não está tendo, né?

- É, por falta de professores.

- É, por falta de professor, to sabendo, M. me falou. Eu é que busquei, na época, esses cursos.

- Mas a gente tá com umas ideias boas aí pra vocês que gostam de estudar.

- É, né? Eu fiz também aquele curso do livro didático com a profª. S. (...).

- Ah, tá. Deixa eu ver o que mais eu queria lhe perguntar. Ainda a respeito da licenciatura, sobre o estágio, você disse que primeiro fez estágio de Matemática, depois de Ciências e depois o de Biologia, não é isso?

- É

- E qual foi a importância do estágio na sua formação?

- Os estágios de Ciências e Matemática eu fiz no período que eu estava trabalhando, eu estava trabalhando no noturno e fiz o estágio durante o dia, na época... já faz

muito tempo... deixa eu ver se eu me lembro desse estágio... A questão do estágio de Ciências, você quer saber, né, especificamente... O que deixou a desejar foi semelhante ao do magistério, né?

- Certo.

- A falta de...

- Um acompanhamento?

- Um acompanhamento. Na licenciatura curta a gente tinha aquele período de ir lá, a pessoa até orientava, mas assim... na sala de aula, como vocês, hoje em dia, eu acho diferente, como eles fazem, por exemplo, a gente tava lá na sala de aula, o professor observava, tudo, mas o professor não passava pra gente, ele fazia as anotações dele e saía, que na verdade, só foi um dia também (...).

- Então, você acha que um acompanhamento do estágio é uma coisa importante?

- É, é sim. Porque se a gente tá ali, né... porque eu já era professora, vamos supor, eu não tinha muita dificuldade, mas sempre tem algo novo, diferente, e quem nunca deu aula? Porque eu vejo isso hoje quando eu vejo os estagiários que vem da UESB, que eles, às vezes, não têm experiência nenhuma em sala de aula (...). Eu acho que faltou esse acompanhamento e essas discussões, trazer pra sala de aula, que é como acho que vocês fazem hoje em dia, reúne os estagiários para tentar melhorar aqui, e naquele tempo não tinha isso, era aquela coisa de ir lá, observar, dar nota e acabou.

- E agora, você recebe os estagiários em sua sala, e essa sua experiência com o estágio... de alguma forma... determina sua relação com os estagiários agora?

- Determina porque eu percebo que, vamos supor alunos que nunca foram professores, então a gente tem que procurar... não diretamente... mas uma maneira de falar com eles, como deve conduzir em determinada situação, ajudar eles nesse sentido, porque eu já passei por isso, a gente percebe, né, o...

- O sofrimento? (risos)

- O sofrimento. Então, eu procuro desta maneira, apesar de que esses dois meninos que estão aqui esse ano, eu não tenho, assim... eles estão indo bem, a questão do controle de classe, mas tem casos que a gente percebe, já tive casos aqui que não tem controle de classe, de querer aplicar o que tá lá, na UESB, então eu procuro conversar com eles para que eles possam conduzir de uma forma que venha a ter um objetivo melhor no estágio deles.

- Bom, aí você terminou sua graduação, fez uma porção de cursos e fez 3 especializações. Por que você foi fazer essas especializações?

- A primeira eu fiz assim que eu terminei a licenciatura plena, foi relacionada com o meio ambiente. Era uma coisa que na época estava assim... na moda, aliás, ainda existe, hoje em dia, mas na época aqui na UESB não tinha, então a gente tava assim... com aquela ânsia de conhecimento, então fui terminando e fui me engajando logo em uma. Também por incentivo da professora M. que na época incentivou muito a gente a dar continuidade, não parar, e aí, eu continuei. Fui fazer especialização, fiz até um trabalho relacionado à introdução de espécies no lago da barragem, mas aí parei, não dei continuidade nesse projeto.

- Mas você concluiu a especialização?

- Conclui. Na época em que eu estava concluindo a graduação, eu casei, engravidei, mas mesmo assim eu fiz a especialização, com filho pequeno, tudo, mas não dei continuidade nesse projeto. Parei por um determinado período e cinco anos depois é que eu fui fazer a outra de Ecologia, por conta mesmo da necessidade de você estar se qualificando, eu acho que pra qualquer profissional, e para o professor principalmente, a gente não pode parar. Eu percebi a diferença, cinco anos depois, de

quando eu fiz a primeira especialização pra segunda, que eu já não sabia mais nada, tinha gente que até perguntava: “mas porque, se você já fez uma, porque vai fazer de novo?”, eu falei: “não, a gente precisa fazer para lembrar”. Principalmente aquelas disciplinas assim... pra você elaborar uma monografia, um artigo, porque a primeira não foi uma monografia, foi um artigo, eu acho que nunca é demais essas disciplinas, porque você sempre tá mudando alguma coisa, então, eu percebi a necessidade de fazer uma outra especialização, por conta de achar que já não tinha mais conhecimento suficiente, mesmo, na época, eu não estar atuando em Biologia, eu percebi que a gente precisa estar se atualizando.

- Você falou da importância de realizar uma atividade de pesquisa na especialização, na graduação você não tinha realizado?

- Não, na graduação minha não tinha essa atividade de pesquisa, concluía só com o estágio. Aí eu tive muita dificuldade na primeira, não só na primeira, como na segunda também porque a gente não tinha esse conhecimento de...

- Certo, você acha que a realização de pesquisa é importante para a formação do professor?

- Eu acho que sim.

- Por quê?

- Porque, hoje em dia, não dá mais pra você ficar lendo a pesquisa de outro, você tem que ser o próprio pesquisador.

- E isso, você trouxe pra sua prática de sala de aula?

- To tentando ainda, não tenho muito essa facilidade ainda.

- Mas pelo menos assim... a disposição de trabalhar com os alunos...

- Isso sim, principalmente nessa última que eu fiz, de ecologia, eu fiz a minha pesquisa com a sala de aula, então eu tive essa dificuldade, de avaliar essa pesquisa em sala de aula, então eu acho que o professor tem que ser um pesquisador, porque pesquisador não é só quem está lá no laboratório, todos nós somos pesquisadores, não só na área de laboratório, mas também na educação. Então, eu vejo essa necessidade, da gente criar nosso próprio conhecimento pra que a gente possa melhorar a cada dia, eu vejo a necessidade do professor estar se engajando nessa área aí de pesquisa.

- E na escola, seu trabalho na escola, você acha que a escola também uma instância formadora?

- Não.

- Por quê?

- Eu acho que a escola hoje em dia... a escola como um todo, né... que faz parte os professores, é um conjunto, mas eu acho que está deixando muito a desejar.

- No que, por exemplo?

- Na falta de motivação, de perspectiva.

- De motivação de quem?

- De professores, de alunos, de todo mundo, um conjunto. Ta todo mundo assim... digo de modo geral, claro que tem pessoas que não, mas eu vejo que educação as pessoas estão muito assim... muito desmotivadas, sem perspectivas de melhora. Ontem mesmo eu tava conversando com uma colega nesse sentido, porque ela disse que tá querendo sair da educação. A gente percebe que na educação a gente até tenta fazer alguma coisa, muitos professores tentam fazer alguma coisa, mais aí, você vê tanta corrupção a nível de... não que a gente deva se espelhar nisso, mas a gente vê tanta corrupção, tanta falcatura, e o povo deixa, esse pessoal deixa a educação em última instância, então, o que a gente vê é muito pouco, não que seja desanimador, pra muitos é, mas eu tento, mas que eu vejo que tenha uma perspectiva de melhora,



eu não vejo essa melhora a curto prazo, pode ser que um dia ela venha, mas que a gente vê muito empenho pra que isso aconteça, não.

- **Aí desanima?**

- **Ai acaba desanimando, mas a gente tem que levantar essa força, porque senão é pior.**

- **Aqui, nas escolas em que você já trabalhou, vocês tem o AC?**

- **Tem**

- **Esse momento de AC, você considera que ele é utilizado pra formação de professores?**

- **Não, pra formação, não. Eu vou falar da escola municipal, que é a escola em que eu estou sendo entrevistada, é um pouco diferenciada da rede estadual. Nos AC geralmente a gente questiona o que está acontecendo em sala de aula, indisciplina de alunos, a questão das notas, do desempenho dos alunos, basicamente isso. Então não tem essa questão voltada para a formação.**

- **Então, por exemplo, você disse: “a gente discute a indisciplina dos alunos”, então reúne lá os professores e discute os problemas daquele aluno ou daquela classe, sei lá...**

- **Da escola, de uma forma geral.**

- **Essa discussão a respeito de um tema específico, que é um problema que atinge todos os professores de todas as escolas, então, essa discussão não poderia se converter em um momento de formação dos professores com relação a esse ponto específico?**

- **Poderia, agora, será que a escola, que é a escola que teria que fazer isso? Ou seria de modo geral, a rede municipal como um todo pra levantar essa questão?**

- **Você acha, então, que ela deveria ser levantada por outras instâncias?**

- **É, por outras instâncias. Porque não é só a escola que está com esse problema.**

- **Certo, não é.**

- **É geral. Aqui tem casos de indisciplina, de indisciplina muito grande, mas eu acho que é geral, porque todo mundo sabe o que está acontecendo.**

- **Mas, aí teria que partir de quem, no caso, essa iniciativa pra discutir isso?**

- **Eu acho que seria dos professores mesmo, porque é quem tá sentindo na pele, enfim, é a gente, professor, que tá...**

- **Então, mas é justamente isso que eu queria conversar com você, Jeri, porque é um problema que aflige todo mundo, mas eu concordo com você, se está afligindo a gente, a gente é que tem que ir atrás, (risos) porque a gente não vai esperar que o governo se preocupe com isso, porque ele não vai.**

- **Não, não.**

- **Então, o que falta? Porque eu percebo que falta, assim... fica todo mundo lutando na sua sala, aquele cabo de guerra na sua sala pra poder realizar e tal. O que falta pra gente fazer disso uma coisa coletiva? Poxa, porque se aflige a mim e se aflige aos outros também, então, por que cada um tá tentando resolver o problema sozinho? Por que a gente não consegue transformar isso em algo coletivo?**

- **É aquela questão da união mesmo, os professores precisam ter ação pra fazer isso.**

- **E, na sua opinião, isso não acontece por quê?**

- **Porque não há essa união, essa união pra que a escola toda se una pra fazer um projeto voltado pra determinada coisa, pode até ter isso no papel, mas não existe essa ação concreta.**

- **Tá, então você disse assim: “nos AC ocorre discussão sobre indisciplina”, mas a discussão fica só no nível da queixa, por exemplo?**

- **Isso.**

- **Posso dizer isso?**

- **Pode. Queixa, queixa, queixa. Pode dizer isso, sim, porque não há uma ação concreta para minimizar determinadas ações que ocorrem na escola, negativas, né?**

- Certo.

- **Tá acontecendo isso.**

- Então, porque eu percebo assim... na sua fala e na fala de outros também, quando eu pergunto a respeito da formação, me parece que todas as ações que as pessoas descrevem, são ações pessoais, de vontade, a pessoa tem vontade, vai, se mata e faz um curso de final de semana, não é assim?

- **Hum, hum.**

- Me parece que falta um engajamento mais coletivo pra tentar solucionar os problemas, que não são individuais. Uma coisa é: “eu to dando aula de Biologia, eu não sei fotossíntese”, então tá, isso é um problema meu, eu vou ter que pegar um livro ou fazer um curso pra superar, mas outros problemas são coletivos, mas parece que a gente não consegue se juntar. Eu to falando a gente, eu to me incluindo nisso, tanto como professora do ensino básico, quanto na universidade também, a gente não consegue se juntar pra resolver os problemas que são de todos.

- **Porque eu percebo isso também, que as pessoas, os professores de um modo geral, com essa questão toda de falta de perspectiva, de melhora da educação, acho que isso vai cada um assim... “ah, não quero mais me envolver, vou lá dar minha aula e acabou”, muitas pessoas trabalham excessivamente em outras escolas, não que seja motivo, mas essa falta de perspectiva na educação, as pessoas não estão preocupadas em tentar unir pra tentar melhorar a própria escola, eu vejo desse jeito.**

- **Você é sindicalizada?**

- **Sou.**

- **Você vê algum papel do sindicato na questão da formação docente?**

- **Na formação?**

- **É**

- **Ultimamente tá tendo, tá. Nos últimos anos tá tendo essa preocupação com a questão da formação, o sindicato tá sempre oferecendo oportunidades para que o professor melhore sua qualificação.**

- **E discussão a respeito de como é feito essa formação?**

- **Não discussão, não, com relação à formação, não.**

- **Sim, pelo que eu entendi na universidade você também não teve oportunidades de discutir a formação do professor?**

- **Não**

- **Na escola também não?**

- **Não.**

- **Então, quer dizer, a formação dos professores não é um tema de discussão entre os professores?**

- **Não, não é. Existe uma preocupação hoje em dia... eu vi algo assim... por cima quando eu tava na especialização.**

- **Ah, tá, na especialização vocês chegaram a discutir?**

- **Discutimos porque teve disciplina ligadas à área de educação, foi o prof. P.M., mas foi só na especialização, muito vagamente, mas no curso de formação, não, não tinha essa preocupação.**

- **Você é capaz de citar alguma coisa que aconteceu durante a sua vida, sua trajetória de formação, que você falou assim: “poxa, isso foi superimportante pra minha formação como professora de Ciências”?**

- **No caso... assim... com relação...**



- Alguma coisa que venha à sua cabeça, que você falou: “poxa, isso foi importante”...
- Deixa eu me lembrar
- ... “Isso me ajudou a ver as coisas de outra maneira”...
- Deixa eu ver aqui. Deixa eu pensar um pouquinho - (silêncio) – Não to lembrada, não.
- Tá, não tem importância.
- Deve ter sido alguma coisa que não marcou muito, né?
- Tá, Jeri, para terminar, gostaria que você me dissesse como você imagina que seria uma boa formação do professor de Ciências.
- É aquele professor que busca a pesquisa, um professor-pesquisador.
- Certo.
- Ele precisa estar buscando esse conhecimento pela pesquisa, não adianta ele tá em sala de aula, com conhecimento teórico, não é suficiente. Eu não sei como está hoje em dia o curso de formação de professores na universidade, mas com o conhecimento que a gente traz de lá não é suficiente para gente atuar bem em sala de aula. Então, acho que ele tem que buscar, estudar, tá sempre lendo, buscando novas informações a cerca da sua disciplina de formação. E essa questão da formação de professor, também, da questão da didática, da metodologia, então, eu acho que ele tem que se engajar por aí, o conhecimento não é suficiente pra ele ser um bom professor em sala de aula. Então eu acho que ele tem que ser um pesquisador no sentido de fazer com que a criança aprenda de forma mais prazerosa a Ciências, que é uma disciplina boa de se trabalhar. Mas, para isso é preciso que ele tenha esse conhecimento também, eu acho que o professor não tem esse conhecimento, de como ele trazer esse conhecimento pra depois passar para que o aluno aprenda de maneira prazerosa. Eu acho que a gente não tá tentando ainda. A coisa vai melhorar? Espero que sim, na área de Ciências.
- Certo, agora não entendi uma coisa, você falou a respeito da pesquisa, que foi a primeira coisa que você disse.
- Foi.
- Agora você me disse algo assim: “o professor não tem conhecimento de como trabalhar a Ciências de forma prazerosa”. Então, eu queria entender... essa pesquisa... em que sentido você está falando de pesquisa?
- Porque o aluno da universidade não é preparado pra isso também.
- Pras duas coisas ou é uma coisa só?
- As duas ao mesmo tempo.
- Ah, certo.
- O professor não está preparado pra ser um pesquisador, mas eu acho que ele precisa fazer isso.
- Certo.
- Ele precisa buscar esse conhecimento para que ele possa trabalhar dessa maneira.
- Trabalhar com a pesquisa?
- Com a pesquisa.
- Em sala de aula?
- Em sala de aula.
- E você acha que se ele trabalhar dessa maneira, os alunos também vão se interessar mais, é isso?
- Eu acredito que ele mudando sua maneira de trabalhar, os alunos vão ter um outro interesse, um interesse maior pela Ciências. Porque os alunos, de forma geral, hoje, eles gostam de Ciências, porque é coisa que trabalha o corpo humano, trabalha as

coisas que ele vê no dia a dia. Então, de uma maneira geral, os alunos gostam de Ciências, mas eu acho que o professor tem que trabalhar de uma maneira que os alunos entendam essa Ciências de maneira mais prazerosa, porque tá muito aquela coisa de leitura, da questão do livro, de ficar ali... porque, às vezes, eles falam: “ah, professora, tantos capítulos, tanta coisa pra estudar”, deveria ter uma outra maneira para que o aluno aprendesse, o professor precisa procurar saber como, para que o aluno aprenda Ciências de maneira mais prazerosa.

- Tá bom. Era isso, então. Tem mais alguma coisa pra falar?

- Não.

- Obrigada, Jeri.

- De nada.

- Agradeço tanto pelo tempo e pelas informações quanto pela confiança.

- De nada.

## Lena – 18 mim

- Bom, Lena, é o seguinte, o que eu queria que você contasse é a história da sua formação como professora de Ciências.

- Na verdade, eu caí em Biologia por acaso, foi a segunda opção, eu tinha feito a primeira opção Enfermagem, depois fui convocada pela segunda opção que era Ciências Biológicas, não era um curso que se eu fosse escolher, eu faria, mas depois, cursando, eu me apaixonei pela Biologia, acabei pegando o gosto, principalmente quando você vai chegando, assim, no segundo, terceiro semestres que vai direcionando mais as disciplinas e eu comecei a me apaixonar e acho que hoje eu não faria outro curso, porque é muito apaixonante, e sempre assim, sempre me identifiquei muito com a área de ecologia, com a área ambiental, me identifiquei muito mais que com as outras áreas. Com o tempo, já no sexto semestre, eu fiz o concurso do estado para Biologia, passei, naquela época acho que todo mundo que fez na sala passou, a gente estava muito bem preparado, aí acabei esperando terminar, concluir o curso, pra poder assumir o cargo pra lecionar Biologia. Eu não sei mais o que...

- Antes de fazer a licenciatura você tinha feito o mestrado?

- Não.

- E você já lecionava antes ou só começou a lecionar mesmo depois que você se formou?

- Foi. Durante o curso surgiram uns contratos de PST, algumas substituições, então eu fazia.

- O que é PST?

- Prestação de Serviço Temporário. Aí eu pegava uns contratos de três meses, quatro meses. Já aconteceu também de eu pegar uma licença maternidade e aí a professora pediu que eu continuasse até terminar o ano. Também já trabalhei em cursinho, já dei aula em cursinho também, quando a gente era estudante. Mas o mais foi agora mesmo, depois do concurso que eu comecei mesmo a atuar na área.

- E você disse que não pretendia fazer o curso de Biologia, mas o curso de Biologia tem a licenciatura e o bacharelado, você escolheu licenciatura sabendo que era um curso de formação de professores?

- Eu imaginei que fosse, porque a gente ainda tem aquela visão de que pelo menos você vai dar aula, pro bacharelado a coisa fica mais difícil. E também eu gosto de dar aula, eu gosto bastante, a pesquisa, eu acho um campo, pra aqui, muito restrito, eu acho que ficaria um pouco difícil pra mim.

- E o estágio, durante a sua licenciatura, como foi?

- O estágio, coincidentemente foi na época do PST, então acabou aproveitando essas aulas que também foi muito bom, foi muito tranquilo. Já do ensino fundamental foi... porque aquela parte do ensino fundamental entra um pouco de Química, um pouco de Física, eu achei um pouco trabalhoso, porque os alunos são um pouco imaturos e, às vezes, por ser estagiário, eles não levam muito a sério, mas foi bom também, agora, com o ensino médio, eu me identifiquei mais.

- Agora como professora você recebe estagiários na sua sala, tem alguma relação a experiência que você teve como estagiária e a sua relação com os estagiários que você recebe agora?

- Eu fazer relação de como era eu?

- Isso.

- Aquela questão, você fica muito preocupado, acho que no estágio, só de você saber que vai ser avaliado, então você evita tomar até uma postura mais assim... que precisa... porque você vai ser avaliado, então qualquer atitude que você tome, pode

não ser bom pra você, e quando você está na sala você fica mais livre pra tomar decisões, pra ser mais... quando precisar.

- E você fez sua monografia, o trabalho de final de curso foi na parte de educação ambiental, não foi?

- Foi

- E o que você achou dessa experiência de realizar pesquisa? Como isso influenciou na sua formação?

- Foi muito interessante porque às vezes a gente tem a noção que por ser um professor de Biologia, o professor... porque o que eu fiz sobre o quê? Educação e sustentabilidade, qual a concepção que os professores de Biologia tinham sobre esse assunto, porque era um assunto que, naquela época, estava no auge. Então a gente imagina... a gente gostaria que fosse assim: que os professores tivessem sempre informação, sempre se atualizando sobre os assuntos e quando eu fiz a pesquisa, o resultado não foi bem esse, então os professores não conheciam, não sabiam, e eu fiquei decepcionada com o resultado.

- E como, pelo fato de você ter realizado essa pesquisa, influenciou na sua própria formação?

- O fato da pesquisa?

- É

- Como... como... Bom, foi muito interessante, eu achei que a gente realmente tem que estar sempre buscando, se informar, fazer estudos de reciclagem. Foi muito bom, agora, infelizmente eu não tenho continuado com as atividades, o mestrado, ainda não tive oportunidade de ir, eu gostaria muito, foi muito bom pra mim, eu achei que isso me ajudou muito até crescer, porque foi bem interessante.

- Como você avalia a sua licenciatura?

- Minha licenciatura foi muito boa, muito boa. Foi a primeira turma de Biologia<sup>88</sup> e eu achei que a gente teve uma base muito boa pra iniciar, tanto é que todo mundo que fez o concurso naquela época foi aprovado, isso significa que a gente teve uma formação muito boa. Era uma turma pequena, então, a gente tinha contato, a gente conseguia ter um entrosamento melhor, um rendimento melhor, então, achei que foi muito boa.

- Durante o tempo que você passou na universidade, você teve oportunidade de discutir formação docente?

- Eu tive poucas oportunidades, na verdade, eu acho que eu vivi pouco a universidade, pelo fato de eu morar fora eu perdi muitas discussões interessantes, porque eu só ia pras aulas, aí acabava o turno, às vezes eu já tinha que ir trabalhar, então eu vivi muito pouco a universidade, eu senti falta disso, então eu não tive oportunidade de cursos extras.

- E a especialização, como foi?

- Na verdade, eu achei que poderia ter sido melhor. Foi uma especialização em Educação, Cultura e Memória, era uma educação muito puxada pra esses teóricos da educação e eu achei que eu tinha um embasamento muito... pouco das discussões, porque eu entrei em uma turma avançada, daquele pessoal que já lia demais, aquele pessoal que já vinha de formação de história, então pessoal que discute muito mais a área de educação, eu achei que faltou... eu não tive esse embasamento, então muitas vezes eu tive dificuldades, foi um curso muito avançado, mas eu sobrevivi (risos).

- E sua monografia foi sobre o quê?

<sup>88</sup> Primeira turma formada pelo curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, na UESB (C2).

- A gente não teve uma monografia, a gente fez um projeto só e aí também foi sobre as concepções também dos professores a respeito do termo, mas só que ao invés de ser Jequié, foi Vitória da Conquista, mas na verdade, parou mesmo no projeto, no pré-projeto.

- Ah, não acabou a pesquisa?

- Não.

- Tá. E aí você começou a dar aula, como foi esse início?

- Foi... eu acho que não tive dificuldades mais... porque eu já tinha feito esse trabalho, então eu não tive dificuldades, não. Foi tranquilo.

- E você fez a graduação, terminou, depois fez a especialização, terminou também, e agora, como você faz para se manter em formação?

- É como eu estou te falando, eu estou bem parada no tempo, depois que eu tive filho, então, eu não encontrei um tempo pra poder... dificultou um pouco, mas eu faço planos de fazer meu mestrado...

- Mestrado na área de educação também ou não?

- Eu queria que fosse na área de educação ambiental. Tem um curso lá na UESC de Ilhéus e eu gostaria de fazer. Mas eu preciso, tenho uma necessidade muito grande, porque não era isso que eu sonhava, ficar parada, tanto que esse curso de educação eu fiz mais mesmo pra não ficar parada, para não estagnar, e aí eu faço planos do ano eu vem ou daqui a dois anos eu fazer meu mestrado, eu sonho muito com isso, não quero parar, não.

- E na escola, nesta ou em outras em que você já trabalhou, você participou de formação em serviço, na escola?

- Não, a gente não tem oportunidade de formação, até então, não existe.

A rede mesmo não oferece?

- Não.

- E as AC, elas colaboram na formação dos professores?

- Eu acho que colabora muito principalmente quando você tem uma coordenação pedagógica.

- Esta escola aqui tem?

- Nós temos uma coordenação, uma professora coordenadora, só que eu acho que ainda deixa muita coisa a desejar, por exemplo, a coordenação tem que estar presente nos três turnos e ela tem 40 horas, então, ela só fecha pela manhã e pela noite, então, a tarde, eu mesma faço AC a tarde, e não tem coordenação.

- E esses AC são por área, individual, como é?

- Por área. Eu acho o AC muito importante, um momento assim... muito importante pra formação, só que não tá acontecendo como eu acho que deveria acontecer.

- E você considera importante por quê?

- Porque é o momento dos professores estar discutindo, é ... Eu já trabalhei em escola que funcionava, então era muito bom, tinha articulador de área que levava textos e discussões, textos atuais, a gente preparava nossas aulas, então todo mundo tinha um plano e todo mundo trabalhava com aquele plano, então, o aluno se ele estudasse de manhã, de tarde de noite, se ele mudasse de turno, ele ia ter o mesmo conteúdo, então, era bem interessante, era bem planejado.

- Bom eu ia perguntar quando vinha uma proposta de formação em serviço, como você reage, mas você disse que essas propostas não existem?

- Não, não existem.

- Você é sindicalizada?

- Não, eu acho que o sindicato atende muito pouco a gente, então eu nunca tive a necessidade de me sindicalizar, deixa muito a desejar.
- Lena, pelo que eu percebi do que você me contou, as decisões com relação à sua formação são sempre individuais, você nunca se envolveu nas escolas, na universidade ou em qualquer lugar, em discussões coletivas a respeito da formação docente?
- Já.
- É? Onde?
- Nos movimentos estudantis, a gente sempre fala. E eu gostava demais, eu gosto, até hoje, eu sempre participei, apesar de, como eu te falei, nem sempre ter a oportunidade de ficar mais tempo.
- E um fato, alguma coisa que tenha acontecido na sua vida que você falou: “poxa, isso foi importante para minha formação como professora de Ciências”?
- Eu acho que como eu fiz esse trabalho paralelo à universidade, eu achei que foi muito bom porque eu dava aula e tal e também eu já vinha pra cá da universidade, então eu podia estar sempre fazendo o melhor, de acordo com as teorias que a gente tinha. Isso eu achei que foi muito importante.
- O fato de você lecionar ao mesmo tempo que fazia a faculdade?
- É
- E como você imagina que deveria ser a formação do professor de Ciências?
- Eu achei que faltou um pouco de prática.
- Práticas de quê? De laboratório?
- De laboratório, que a gente pudesse usar em sala de aula. Achei que faltou coisas mais simples pra gente usar na realidade mesmo da escola, achei que faltou. Porque as vezes é muito difícil o concreto pra eles e a prática ajuda bastante, achei que faltou.
- Tá bom, Lena, acho que o que eu tinha de lhe perguntar, a gente já conversou, você tem mais alguma coisa pra falar?
- Não, to satisfeita.
- Então muito obrigada.
- De nada.

## Malu – 49 mim

- Malu, eu queria que você me contasse a história da sua formação como professora de Ciências.

- Então, assim, eu fiz o vestibular, prestei o vestibular pra Ciências Biológicas, sempre tive vontade de atuar como professora, aí precisava de um curso noturno porque eu trabalhava durante o dia, então, eu escolhi Biologia não por paixão, escolhi porque na época, das opções, era o que mais tinha a ver comigo. Aí eu resolvi fazer Ciências Biológicas, fui aprovada e comecei a cursar, fiz os quatro anos na UESB, assim que eu me formei, eu assumi logo a sala de aula, na verdade já assumi estudando ainda, porque desde o sexto semestre, eu já trabalhava, já ensinava na escola particular, depois que eu me formei eu fiz duas especializações, fiz aquela de Ensino de Ciências pela UESB e fiz também Ecologia, que foi a primeira, também lá na UESB. Daí pra cá eu vim fazendo outros cursos, que o Estado também oferece, pelo NTE, pelo IAT, em Salvador eu nunca fui, eu cheguei a ser selecionada pra participar de um, mas acabei desistindo. E aí entrei também em um curso de Física que a UESB ofereceu, mas eu não tive condições de continuar porque estava muito pesado pra mim, estava sobrecarregada, eu acabei abandonando, fiz algumas disciplinas e depois acabei abandonando o curso de Física. E, assim, quando eu estava terminando o curso eu fiz logo o concurso, eu fiz, passei e fiquei aguardando, porque quando o estado chamou, eu não pude assumir logo porque não tinha concluído a graduação, aí eu fiquei aguardando e quando conclui, eu assumi logo. Aí fui trabalhar em Itagi, fiquei lá 3 anos e meio, e depois de lá eu fui transferida pra cá, vim como diretora e complemento minhas 40 horas lá no M.J., ensinando Biologia à noite, trabalhei também um bom tempo em escola particular, ensinando Ciências, e saí agora, tem 2 meses que eu pedi demissão da última escola, justamente por conta da sobrecarga de trabalho, aí eu fiquei só trabalhando na instituição pública mesmo. E como professora tenho procurado... me adaptar, vamos dizer assim, à realidade que nós temos e me aperfeiçoar. É como eu estava dizendo, estar fazendo agora a gestão, me mostrou também o outro lado da história, fez com que eu melhorasse muita coisa da minha prática, porque a gente refletindo a gente consegue ver, muita coisa que eu fui como professora o ano passado, esse ano, eu já mudei, porque do lado de cá eu percebi que algumas coisas a gente precisa mesmo melhorar, me ajudou muito nesse sentido, todavia, eu não sei se eu quero continuar na gestão por muito tempo, não, porque a sobrecarga de trabalho é muito grande e o salário não corresponde. É bem melhor, pelo menos a nível de salário, você ser professora que você ser... pelo menos vice-diretora, assim, como eu estou, então eu não pretendo ficar por muito tempo, não. Quero ver se eu acho uma carga horária pra mim dentro da minha área, infelizmente aqui no [colégio] P não tem, tem muitos professores de Biologia ensinando história, geografia, então, não tem vaga pra mim aqui, então, se eu conseguir vaga em outra escola, o ano que vem eu estou indo pra outra escola. Mas é isso aí...

- Eu achei uma coisa interessante, foi a primeira vez que eu ouvi, entre os entrevistados com quem eu tenho conversado, foi a primeira vez que eu ouvi que a pessoa foi fazer a licenciatura porque queria ser professora, e aí, por uma questão de conveniência, acabou fazendo a licenciatura em Biologia. As pessoas que têm falado comigo, por enquanto, a maior parte vai por causa da Biologia e acaba ensinado. Mas você queria ser professora?

- Eu queria ser professora, na verdade eu queria ser professora de Matemática, sempre gostei de Matemática, só que na época não tinha o curso de Matemática, e eu precisava ingressar no nível superior, então, o que tinha mais assim foi Biologia.

- E o que lhe chama atenção na profissão?

- Ah, desde pequena... eu não sei se existe dom, não é? Mas desde que pequena, eu sempre brinquei, minhas brincadeiras... como eu sou filha única, eu sempre brincava de ser professora, então, isso me motivou, eu sempre dizia isso “quando eu crescer vou ser professora”.

- Você fez magistério?

- Não, não fiz magistério, eu fiz formação geral. Não fiz, mas sempre tive vontade, não posso dizer que estou decepcionada, mas poderia ser melhor, se não fossem todos os problemas da educação, poderia ser melhor, mas eu sempre quis.

- E aí você entrou na licenciatura... o que você achou da licenciatura que você fez? Correspondeu às suas expectativas?

- Totalmente, não.

- Por quê?

- Porque assim, a nível salarial era aquilo que a gente sempre ouviu: “menina, porque você vai ser professora, se professora ganha pouco?” Então, isso eu já tinha consciência. Mas o problema... não sei, parece que a sociedade hoje vive um momento crítico, a modernidade de hoje, sabe, acho que não é mais a mesma juventude... não sei se eu posso dizer, da minha época, a gente tinha problemas, mas parece que essa juventude de hoje... não sei se é essa relação de família, o estilo de vida que os jovens de hoje levam, a questão da internet que ora vem pra ajudar, mas influencia também negativamente os nossos alunos de hoje. Hoje a gente tem jovens mais agressivos, hoje a gente tem um comportamento... mudou, às vezes a gente pensa em fazer alguma coisa e de repente não dá certo.

- Então você diz que não correspondeu suas expectativas plenamente, mas com relação ao trabalho que você foi exercer?

- Isso.

- Você acha que a universidade, de alguma maneira... não te ajudou a lidar com essas... “modernidades”?

- Não, não. E eu nem sei, na verdade, se a universidade tem condições de ajudar nesse sentido, sabe? Porque tem muitas coisas que você só aprende mesmo no dia a dia, você sai da universidade e tem coisas que você aprende ali que na prática é muito distante. E as condições também de trabalho que nós somos submetidos, trabalhar com 45, 50 alunos, dentro de uma sala de aula é realmente complicado, então, com essas condições de trabalho... Então, assim, eu acho que hoje você tem que ter uma formação muito completa, e eu não sei se a universidade dá, porque você tem que entender um pouquinho de psicologia, até médico, um pouquinho, ele tem que ser, de tudo, tem que entender de muita coisa, tem que dar conta até do que a família não dá, a escola hoje tem que dar conta. Mas, assim mesmo, eu gosto, gosto, acredito que na educação, acredito que muita coisa venha mudar.

- E a licenciatura, o curso em si, como você avalia?

- O curso de licenciatura?

- Isso

- Assim... eu gostei, né, do curso que eu fiz, até porque vai muito também do aluno. Então, meu curso, na época que eu estudei, eu me dediquei e aprendi muita coisa, a bagagem que eu tenho hoje é do meu curso de licenciatura. O que eu lamento, não é do curso em si, eu lamento de mim mesma, porque como eu trabalhava durante o dia eu não tive tempo suficiente pra me dedicar a projetos de pesquisa que eu gostaria, mas do curso em si eu não tenho o que falar. Infelizmente, às vezes, quando eu digo



que não foi melhor, não quero dizer que foi só a instituição, foi também o trabalho, o estilo de vida que não nos deixava... mas, o curso foi bom.

- No curso de licenciatura, em algum momento você se lembra de ter discutido a questão da formação docente?

- Nas disciplinas voltadas para formação docente mesmo.

- E aí houve uma reflexão crítica a respeito da formação?

- Foi.

- É?

- É, houve sim, agora, pena que isso se deu no final do curso a partir do sexto, sétimo semestre.

- Certo, quando entram as disciplinas específicas do ensino de Ciências e Biologia.

- Exatamente. Até então era apenas a parte específica.

- Aquelas disciplinas primeiras, Didáticas, Estrutura e Funcionamento, você não lembra? Bom, a gente também precisa dar um prazo pra memória, porque essas disciplinas estão mais distante, não é?

- Não, eu não lembro se a Didática trabalhou especificamente a formação docente, eu acho que o enfoque da didática foi o dia a dia mesmo da sala de aula.

- E o estágio, como você avalia o papel do estágio na sua formação docente?

- Olha, na época em que eu fui fazer o estágio de Ciências, eu já ensinava, então, o professor me liberou do estágio de Ciências, eu apresentei pra ele o relatório das minhas próprias aulas.

-Você foi liberada da sala de aula, mas você frequentou as discussões na universidade sobre o estágio?

- Frequentei. Só deixei de fazer regência. Isso em Ciências. Em Biologia eu fiz estágio normalmente. Eu só percebi o seguinte: que a gente não teve um acompanhamento, como eu vejo hoje que tem alunos da UESB que eles têm, eles recebem acompanhamento, muito melhor que o meu. Então, teve esta questão do acompanhamento, estão, se eu tivesse o professor próximo, sugerindo, faça assim, faça diferente, talvez a gente tivesse aproveitado um pouco mais. Então, a experiência do estágio foi vir a escola, passar aquele conteúdo e fazer o relatório final. E o professor só podia avaliar também a partir daquele relatório, se a gente quisesse burlar algumas informações a gente podia, porque não tinha acompanhamento, fiscalização. Então, contribuiu nesse sentido, mas faltou do outro lado, o retorno, que a gente passou pra universidade, mas faltou a universidade acompanhar também um pouco melhor.

- No seu currículo já tinha a monografia?

- Já tinha.

- A sua pesquisa foi sobre o quê?

- A minha foi sobre o fluxo, análise das aulas de Ciências.

- E o que você achou dessa experiência de realizar a monografia?

- Pra mim foi ótimo, minha primeira monografia, a monografia de graduação foi ótima. Eu gostei porque foi uma pesquisa que eu acabei me interessando bastante, até porque é uma realidade muito cruel, gostei do tema, foi até sugerido por P M, pra mim foi ótimo, me trouxe bastante conhecimento.

- Então você acredita que ela teve um papel na sua formação?

- Teve.

- Você acha que a realização de pesquisa pelos licenciados de Biologia é importante para a formação do professor?

- É, e como é importante!

- **Você trouxe algum elemento dessa pesquisa para a sua prática?**

- **Eu trouxe para minha prática, eu como professora, sim, principalmente algumas coisa, por exemplo, muita prática que era exercida pelo professor que poderia ser diferente, porque o projeto do fluxo é um projeto bom, poderia ser diferente, o governo mandava muitos kits de aulas práticas e muitos kits infelizmente se perdiam na escola porque não eram utilizados, então, por exemplo, na classe noturna, daria pra fazer experiências, porque a turma é menor, os meninos, muitos desistem, então fica uma quantidade menor de alunos e daria pra fazer aulas assim e, no entanto, não eram feitas. Então, pra minha prática, eu aprendi muita coisa, agora em termos assim... como é que eu posso falar... de aplicabilidade, é nesse sentido que eu estou dizendo, você vê o exemplo negativo e você tentar fazer diferente.**

- **Como professora, você aplica no seu dia a dia elementos da pesquisa na sua formação... diária, vamos dizer assim?**

- **Aplico, aplico.**

- **O que, por exemplo?**

- **Era isso que eu estava dizendo, a gente fazer diferente do que nos percebemos no momento da pesquisa.**

- **Você quando estava na universidade, não tinha concluído ainda, você já começou a lecionar?**

- **Já.**

- **No sexto semestre você não tinha tido as disciplinas de ensino de Ciências ainda?**

- **Não.**

- **Você acha que elas fizeram falta pra você no começo ou mesmo que você tivesse feito essas disciplinas não teria sido diferente?**

- **Não sei... eu acho eu elas fizeram falta sim. Porque quando eu comecei a estudar as disciplinas voltadas para o ensino de Ciências, a gente já tava conhecendo muita coisa, por exemplo, os PCN, a Lei de Diretrizes e Bases, que a gente passa a ter conhecimento praticamente... depois que a gente começa a estudar essas disciplinas. A LDB, eu nem digo porque a gente já vê um pouco antes, mas os parâmetros, toda a reflexão da importância, do que deve ser priorizado no ensino de Ciências, isso a gente só começa a ver mesmo, a refletir mesmo, nessas disciplinas, então eu acho que elas... se eu tivesse já esse conhecimento, então, algumas coisas pudessem ser diferentes.**

- **E como foi o começo?**

- **O começo foi difícil porque foi numa escola particular, e a escola particular é um pouco diferente, infelizmente é diferente da escola pública, porque lá você é bem acompanhado. Então, quando eu fui trabalhar, eu fui trabalhar numa escola particular de classe média alta, então, pra mim foi um desafio muito grande. Eu senti dificuldade porque foi meu início, mas, na época, minha professora de didática foi C R e, então, ela me ajudou bastante porque ela era coordenadora da escola, ela me deu todo o apoio que eu precisei. Então, assim, ela sentava semanalmente nas coordenações e a gente bolava estratégias, faça assim, assim, organiza de tal leito, essa disciplina aqui você poderia utilizar esses recursos, então, com a orientação dela, eu fui conseguindo desenvolver uma metodologia pra chamar mesmo a atenção dos meninos. No início, eu sentia dificuldade por conta da experiência que eu não tinha mesmo, não sabia como lidar com essas questões, principalmente por ser uma escola particular, eu não sabia o que a direção da escola ia achar, quais eram as regras da escola, como eu deveria proceder em determinada situação, essas particularidades que me faltava experiência, mas como ela me orientou, a gente sentava semanalmente**

pra discutir o que seria aplicado na aula da próxima semana, isso me ajudou bastante porque quando eu entrava em sala de aula, eu entrava já sabendo o que eu ia aplicar, sabendo o que eu ia fazer, eu nunca entrava despreparada, então, eu já sabia, eu tinha 50 minutos de aulas pra fazer assim, assim, assim, tudo isso era discutido na semana anterior.

- Essa discussão era particularmente com você, porque você era uma professora iniciante, ou era uma discussão da escola...

- Era da escola.

- Todos participavam?

- É.

- Em conjunto ou separados?

- Individualmente em horário de coordenação, cada professor tinha seu horário, naquele horário discutia todo o planejamento pra semana seguinte.

- Essa experiência com a coordenação, você acredita que colaborou na sua formação?

- Colaborou. E como colaborou!

- E nas escolas públicas em que você lecionou, tinham coordenador pedagógico?

- Olha, por onde eu passei, não.

- Você acha que faz falta?

- E como! Porque não há acompanhamento nenhum, nenhum, nenhum, nenhum. E a direção não tem condições de dar conta de toda a parte burocrática, disciplinar e ainda acompanhar o trabalho pedagógico. Aqui mesmo, que é uma escola grande, sem coordenador pedagógico, a gente percebe que o pedagógico da escola fica sempre prejudicado. Ai a gente apela para as articuladoras de área, mas mesmo assim, não é a mesma coisa. Então, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola precisa ser revisto, reformulado, então a gente que precisa estar abraçando essa causa, sendo que a gente poderia ter um coordenador pedagógico pra estar nos ajudando, nos orientando, mas não tem. Como faz falta! Como faz! Os projetos mesmos acabam ficando... quando tem um professor ou outro que toma a frente ou então a direção tem que abrir mão de fazer algumas coisas pra estar implementando alguns projetos, então é uma sobrecarga de trabalho muito grande.

- Aí, faltando o coordenador pedagógico, esses momentos, que existem na escola, de reflexão, como os AC, as semanas pedagógicas e tal, como ocorre isso?

- Aqui?

-É

- Vou falar daqui. Por exemplo, a semana pedagógica mesmo, só no início do ano, então a gente sempre faz uma reflexão do ano anterior, discute algumas coisas importantes de teoria, mas não muita coisa, a gente discute alguma coisa teoria, a gente faz uma reflexão do ano anterior, vê o que pode ser melhorado. No horário de AC, a gente se reúne por área: Ciências e Matemática, a área de humanas, a área de linguagem e aí o professor utiliza esse tempo para planejar suas aulas, pra discutir os projetos. Nós temos também as nossas reuniões que, apesar da gente ter a semana pedagógica só no início do ano, a gente se reúne sempre. Então, geralmente todo o início de unidade a gente marca uma reunião pra discutir todo o pedagógico da escola, até porque a gente não tem o coordenador, então a gente tem que apelar mais pra esses encontros. Não dá pra fazer mais de uma vez por unidade, até por conta da disponibilidade de tempo do professor, então a gente faz uma vez por unidade.

- E os professores participam dessas atividades?

- Participam. Aqui, agora, na outra escola em que eu trabalho já não tem, até por conta da estrutura da escola. Aqui a gente tem, por exemplo, uma sala de professor,

uma sala de coordenação, que dá pra gente fazer isso, agora, na outra escola gente não tem, é uma sala só pra professor, aí não dá, pra coordenar e o professor bater papo, aí, eu particularmente não faço lá, eu prefiro fazer as minhas coisas em casa mesmo, porque a gente não tem nem espaço físico pra estar se encontrando.

- Então nessa outra escola em que você é professora, parece que esses momentos de... enfim, encontros, parece que eles praticamente não existem.

- Eles não existem principalmente para os professores do noturno. O professor do noturno se encontra menos pra articular que o professor do diurno. Porque o professor do diurno, a maioria tem 40 horas, ele tá na escola de manhã e de tarde, então a própria direção já faz o horário de forma de ele tenha uma aula e o restante ele coordena, então ele tá mais próximo dos colegas.

- E os professores do noturno muitas vezes não têm essa oportunidade?

- Não.

- Você acha que esses momentos de AC semanas pedagógicas etc., poderiam contribuir para a formação dos professores?

- Poderiam e contribuem.

- Contribuem? Quando eles acontecem, né?

- É, porque tem as trocas de experiências, a questão dos projetos a escola. Pra escola trabalhar, funcionar de forma articulada mesmo precisa desses momentos, a escola fica mais coesa, sem esses encontros fica cada um trabalhando como vem na sua cabeça, cada um fazendo o que acha que deve e sem realmente um todo, então, se a escola não se reúne, fica um trabalho muito fragmentado, cada um vai ali, dá conta de seu recado, faz a sua parte e pronto, não há um projeto maior, um objetivo comum. E quando há esses encontros, não, a escola tem um tema gerador, em cima desse tema gerador você faz todo o trabalho.

- Esses encontros, vamos falar aqui do P onde eles acontecem, onde tem condições deles acontecerem, você disse, por exemplo, que se discutem assuntos que se considera importantes para escola, que se articulam projetos, que tem um tema gerador, agora, como são definidos esses pontos de pauta? Por exemplo: quais assuntos que são importantes pra escola? Quais as possibilidades de temas geradores que nós teríamos? Como isso aflora? É a direção que chega e coloca ou os professores têm espaço pra definir isso?

- Bem, na semana pedagógica a gente pensa nos projetos que a gente poderia estar desenvolvendo durante todo o ano.

- Certo, a gente quem?

- Direção e professores. Na verdade a ideia parte deles, a gente acompanha, mas as ideias partem dos professores. Então, no início do ano a gente levanta esse temas que a gente poderia estar trabalhando naquele ano, aí, nas articulações a gente vai amadurecendo, então “esse tema a gente poderia trabalhar na primeira unidade, esse outro tema a gente poderia trabalhar na segunda unidade”. Então, a gente define os temas no início do ano, na jornada mesmo, maior, e depois, a gente vai trabalhando nas coordenações de área, a gente tem possibilidade de trabalhar tal tema em determinada época, em tais disciplinas, com tais professores.

- Nessas reuniões tem oportunidade de uma discussão crítica a respeito do “por que a gente tá fazendo isso?” O que fundamenta as nossas ações?” Ou elas são mais técnicas tipo “como a gente vai fazer pra desenvolver o tema água no ensino médio”, por exemplo?

- Olha, é mais técnica, sinceramente falando, é mais técnica, agora, a gente tem alguns professores que eles têm uma leitura maior, então eles fazem, também não é uma unanimidade, então, nas articulações mesmo, se vê a prática, como proceder, agora, a reflexão não se faz, não se discute muito com o grupo todo, até porque o horário

também é pequeno, são 4 horas aulas que são disponibilizadas para que os professores façam tudo que eles têm pra fazer individual e ainda cuidem dessa parte, então, é mais a parte técnica, mas há sim, um pequena discussão, não vou dizer que não há, mas em menor quantidade.

- Você falou sobre os cursos que o estado oferece para os professores da rede, como é isso, como se dá? Esses cursos são oferecidos frequentemente, existe uma lógica no oferecimento desses cursos ou são eventuais?

- Alguns cursos são eventuais. Outros cursos... agora mesmo, por exemplo, me inscrevi no curso de Mídias na Educação, então, o primeiro curso tem 60 horas e quem participar desse curso e quiser dar prosseguimento, faz um de 120 [horas] pra complementar a carga horária.

- Então a Secretaria oferece e você se inscreve espontaneamente?

- Espontaneamente.

- É fora do horário de aula ou você é dispensada da aula pra participar?

- No caso, você tem que sacrificar o horário de aula pra participar.

- E esse sacrifício ocorre de que forma?

- [Silêncio].

- Por exemplo, o professor tem o ponto liberado ou o professor perde o dia, se ele for?

- A escola libera.

- Ah, a escola libera...

- A escola libera. Não pode ser um montante muito grande de professores, não é? Então a escola tem que fazer uma seleção.

- E essa seleção é feita de que jeito?

- Quando o professor se inscreve, automaticamente o IAT já seleciona. Por exemplo, se inscreveram 7 professores aqui da escola, mas foram selecionados dois ou três, aí a escola não tem como interferir. Agora, por exemplo, tem as videoconferências que acontecem toda semana, nessas videoconferências não dá pra liberar todo mundo pra assistir, então se discute nas programações, aí vê qual professor que tem disponibilidade, interesse de participar, a escola libera.

- E onde ocorrem essas videoconferências?

- Lá no [colégio] Modelo.

- Ah, porque lá tem uma sala pra isso.

- É, lá tem uma sala.

- Então, quer dizer, toda semana, é?

- É.

- Interessante. E que tipo de coisa que se discute?

- Ah, tem videoconferência de temas variados: sobre gestão, sobre matrículas, sobre disciplinas específicas, ora Biologia, ora Educação Física, ora Filosofia...

- Certo, então quer dizer que seria um projeto mesmo de formação de professores... de uma formação... digamos, continuada, porque isso não é um evento, uma vez que tem?

- Não, não, acontece sempre. Tanto que no *site* da secretaria da educação tem um *link* lá que indica esses... fala toda a semana: videoconferência tal, tal e tal.

- Ah, certo. Aí você disse que começou um desses cursos em Salvador e desistiu?

- Foi um curso de especialização. Eu fui selecionada. Teve uma provinha e a gente apresentou o currículo e eu fui selecionada.

- E esse curso era pelo IAT?

- Era pelo IAT.

- E você acabou desistindo por quê?

- Porque na época chocou com o curso de Física que eu comecei a fazer, aí ia sobrecarregar, e acabou que eu não fiz nem um nem o outro, porque eu acabei desistindo também do curso de Física.

- E você desistiu também por causa da questão da carga horária?

- É.

- E você foi fazer Física, por quê?

- Porque Biologia... a gente tem muito professor de Biologia. Eu mesmo consegui ensinar Biologia lá no [colégio] M.J. porque houve uma pressão. Porque o estado está oferecendo a certificação, você faz uma prova, uma prova monstruosa, cem questões, e se você passar nessa prova, você recebe 20% de aumento, mas você só recebe se estiver ensinando a disciplina de Biologia. Então teve uma pressão, como tinha um professor que tinha mais tempo que eu, mas ele não tinha sido aprovado, então, ele acabou cedendo a vaga pra mim. Então, o risco de excedência é muito grande pra quem é formado em Biologia, e Física, não, porque gente não tem praticamente profissional formado. Então como está dentro, né, tem algumas coisas em comum, então eu pensei “vou fazer”, mas depois não deu por conta da sobrecarga, como era um curso à distância também, desisti.

- Ah, esse curso de licenciatura em Física da UESB é a distância?

- É a distância. E aí não deu pra acompanhar.

- Mas por que, assim, a impressão primeira é que é mais fácil.

- Mas, não é. Quer dizer, ele livra você do tempo, de estar todos os dias em sala de aula, mas tem que ter uma disciplina muito grande porque você tem que estudar em casa, e fazer o curso por fazer, eu não queria.

- Mas se você quisesse, você acha que daria?

- Dá, dá. Agora, nunca é a mesma coisa que um curso presencial.

- Por quê?

- Porque parece que o curso a distância é feito assim... não sei nem se eu posso falar... um QI inferior, entendeu? Tudo é mais fácil.

- Então quer dizer que a coisa toda já é montada nesse sentido?

- Nesse sentido. Tudo é mais fácil. Os monitores dizem “isso aqui, no ensino presencial, era diferente”, então, era básico, a gente pegava mesmo o elementar, o que era básico mesmo e a gente não poderia deixar de saber. Então, tudo era mais simples, do que se fosse realmente no curso presencial.

- Você abandonou logo no começo, né?

- No começo.

- Então você não tem condições de falar sobre a parte pedagógica, sobre a formação pedagógica do professor nesses cursos?

- Não, eu não tenho condições de falar porque eu abandonei logo no início. Só que em uma das disciplinas que a gente fez, na verdade em todas as disciplinas tinha que ter o PCCC. Esse PCCC, na verdade... é porque eu me esqueci... é prática..., não sei o que significa...

- Prática como componente curricular, é isso?

- Isso. Você tem que relacionar a disciplina com alguma coisa na sala de aula.

- Mas quem tem que relacionar, os próprios alunos?

- O aluno tem que fazer esse trabalho em todas as disciplinas. Eu ainda fiz, por exemplo, na primeira disciplina que eu fiz, que foi Matemática, eu fiz um relação de como trabalhar Matemática na sala de aula

- Ah, entendi, o professor do curso, quer dizer, não sei se é um professor, mas seja lá quem for, quem dá a aula, dá aula de Matemática, quem faz a relação é você?



- **É você.**
- Ah... E se a pessoa não for professor? Porque, no seu caso, você já era professora e estava lecionando, mas se uma pessoa nunca foi professor, como ela faz essa relação?
- **Mas o curso foi destinado para professor.**
- Ah, tá. Então, quem entra é porque já é professor?
- **É. Então essa ponte eles estavam fazendo já desde o começo.**
- Tá. Bom, acho que agora falta falar de suas especializações, você fez duas?
- **Eu fiz duas.**
- E qual o papel que elas tiveram na sua formação como professora de Ciências?
- Assim... a primeira que eu fiz foi Ecologia, então ela não era voltada especificamente para... como é que eu vou dizer... para a prática, mas me deu assim... me ajudou na parte específica da disciplina, você estuda mais. Por exemplo, lá no [colégio] M.J. nós implantamos a disciplina de Ecologia. Então, eu tenho aproveitado muito do que eu aprendi no curso de Ecologia, e unido também com que eu aprendi no de Ensino de Ciências e tenho procurado aplicar nessa disciplina que nós tivemos depois que eu fiz esse curso lá na UESB.
- E você fez sua monografia sobre o quê?
- Foi com peixes, não teve prática, assim... relação com a prática pedagógica, não, mas a de Ensino de Ciências, sim.
- E como foi?
- A de Ecologia, eu particularmente, não gostei porque eu estava muito atarefada. Pra mim, foi em um momento muito difícil na minha vida, a monografia do curso de ecologia, porque eu não tive tempo nenhum de me dedicar, então eu fiquei assim... não posso dizer frustrada, mas poderia ser melhor.
- Mas, nesse curso de ecologia havia a possibilidade de relacionar com o ensino de ecologia, porque eu me lembro que eu orientei alunos desse curso.
- Havia, havia.
- Mas aí você não se interessou?
- Não, não, não me interessei. Me interessei por alguma coisa específica mesmo da disciplina, aí eu trabalhei com peixes, mas aí, eu não gostei. Não por causa da minha orientadora, mas por mim mesma, porque eu não tive oportunidade de me dedicar, como a pesquisa realmente pedia, aí eu realmente fiquei... sofri muito naquela época. Já na outra especialização já foi melhor porque eu já estava mais tranquila, tinha mais tempo pra me dedicar.
- No que especificamente essa especialização em ensino de Ciências lhe ajudou?
- Me ajudou porque depois que eu fiz ecologia, lá na escola, a gente conseguiu abrir uma brechinha pra implantar a disciplina mesmo de Ecologia, então, hoje a gente trabalha com essa disciplina e faz toda a relação, toda a parte pedagógica, como agir, como trabalhar com a disciplina, os conteúdos, selecionar, direcionamentos, então a gente trabalha a partir do que a gente aprendeu, tanto na graduação quanto na especialização.
- É essa especialização em Ensino de Ciências?
- É isso, foi essa especialização em Ensino de Ciências que ajudou.
- Ajudou também?
- É
- E sua monografia foi sobre o quê?
- Foi sobre a formação dos professores de Ciências, a gente fez uma análise do perfil do professor, da formação, do que ele trabalhava em sala de aula.
- Você fez entrevistas com os professores?

- **Fiz questionários e entrevistas.**
- **É? E o que você achou de mais interessante nessa sua pesquisa?**
- **A dificuldade que é, né, pra conseguir fazer entrevistas (risos). Mas, a gente percebe, né, a gente que tá na área, a gente vê muita coisa semelhante, as dificuldades são as mesmas...**
- **Nada que te surpreendesse, então?**
- **Não, não.**
- **Malu, você falou que pelo fato de você estar na gestão, melhora a sua prática, porque você vê o outro lado e tal, mas eu gostaria, se você pudesse esmiuçar mais isso, melhora em que exatamente a sua prática?**
- **Por exemplo, o ano passado algumas vezes eu estava lá em casa... cansada, por exemplo, eu poderia dizer “ah, acho que hoje eu não vou pra escola, to com uma dorzinha de cabeça”, dava pra ir, mas... eu fiz isso o ano passado, eu fiz isso algumas vezes, e hoje, do lado de cá, eu percebo quanto a ausência de uma pessoa atrapalha mesmo todo o andamento de uma escola, então, este ano, eu não tive nenhuma falta, eu procurei não faltar mesmo, porque atrapalha e, às vezes, quando a gente esta só na sala de aula, a gente não tem a visão do todo, tem a visão só dali, daquela sala de aula, dos nossos alunos e pronto, e o todo da escola é muito mais complexo, vai muito além disso aí. Então a minha falta atrapalhou com certeza muita coisa ali na escola. Este é um exemplo, então do lado de cá a gente percebe que a postura do professor poderia ser diferente, com relação ao horário que ele chega na sala, como ele age com alguns alunos, até a forma como ele se relaciona, poderia ser diferente, então eu tenho procurado melhorar também.**
- **Então, você precisou ir pra gestão pra perceber essa integração, vamos dizer assim, de tudo que acontece na escola. A formação que você tinha tido até aquele momento não tinha permitido a você notar essa complexidade?**
- **Não, não.**
- **Era uma coisa mais focada em sala de aula?**
- **Exatamente. O todo mesmo da escola, eu só tive depois que eu passei pela gestão.**
- **Você é sindicalizada?**
- **Não.**
- **Por quê?**
- **Porque... não sei... Assim, os professores criticam muito a postura da APLB, desde que a gente entra a gente ouve pessoas criticando o sindicato, então, eu não pensei. Apesar de estar sempre acompanhando as ações da APLB, mas sindicalizar mesmo, eu não...**
- **A respeito ainda da formação de professores, como você acha que deveria ser a formação do professor de Ciências?**
- **Primeiro ele tem que ter toda a parte de conteúdo específico, porque a gente não pode abrir mão disso, ele tem que ter toda a compreensão do processo pedagógico, do que é ensinar, do que é aprender, como isso acontece em sala de aula. Só que quando se fala sobre como deve ser a formação do professor do Ciências a gente pensa assim... antigamente eu pensava assim, que quando a gente sai da universidade, a gente já sai pronto, e por melhor que seja o curso, um aluno nunca vai sair pronto dali, ele vai ter, na verdade, o básico pra ele dar o ponta pé inicial, mas a sua formação mesmo só vai acontecer quando ele vem mesmo pro mercado de trabalho, vem pra sala de aula. Então, essa formação só se aperfeiçoa mesmo no decorrer de sua prática.**



- Agora, você diz que essa formação “só se aperfeiçoa no decorrer da prática”, mas é uma coisa automática, só pelo fato da pessoa estar na sala de aula, ou ela precisa de alguma coisa, algum complemento pra isso?

- (silêncio)

- Tá, eu to perguntado pelo seguinte, por exemplo, tinha um colega meu que falava assim: “tem gente que se orgulha tanto de ter 20 anos de experiência, mas na verdade ele não tem 20 anos, ele tem um, porque em um ano ele aprendeu alguma coisa e nos outros 19 ele ficou repetindo aquela prática”. O que to te perguntando é em relação a isso, quando você está em sala de aula, por si só te leva a somar de alguma maneira, a ver o processo educativo de maneira cada vez mais ampla, mais complexa?

- Não, o fato de estar só em sala de aula, não, muito pelo contrário, pode até levar pro lado da rotina mesmo, achar que o mundo é só isso, então “eu vou ficar aqui fazendo só a mesma coisa e acabou”, não, a pessoa tem que buscar a experiência que ele adquire ali em sala de aula com a teoria, estudar, procurar se atualizar.

- E, na sua opinião, essa busca se daria de que maneira?

- Essa busca é individual mesmo, é pessoal, é cada um buscar, participar de curso, estar sempre lendo, a questão da pesquisa mesmo, que infelizmente a gente não tem tempo de aplicar. Então, o correto, seria isso, o professor tivesse na sua sala de aula e sempre estudando, pra se atualizar, porque se ficar só ali, no mundinho da sala de aula, ele vai acabar emburrecendo, porque a sala de aula, se você não tiver cuidado, acaba mesmo limitando muito o universo do conhecimento, então o professor tem que estar sempre buscando.

- Você falou agora que a pesquisa infelizmente não dá pra fazer, eu concordo com você que essa pesquisa, por exemplo, como você fez na especialização ou mesmo graduação, eu acho que é difícil da gente fazer como professor, acho complicado. Mas você não acha que é possível você usar elementos da pesquisa, mesmo que não seja uma pesquisa acadêmica, que no final você produza um artigo, mas elementos da pesquisa pra aperfeiçoar a prática?

- Sim, mas agora, a pessoa vai ter que ter disposição mesmo pra se dedicar nisso? Mas, acho possível sim.

- E uma coisa na sua vida, na sua trajetória como professora de Ciências que você tenha falado assim “poxa, isso aqui foi super importante para minha formação como professora de Ciências”?

- Eu acho que esse acompanhamento inicial, eu tive.

- Quer dizer assim, quer dizer, extrapolando isso que você acabou de dizer, se todos os professores tivessem esse acompanhamento, seria importante pra eles?

- Seria, porque esse acompanhamento que eu tive me deu todas as bases, quando eu vim dar aula na escola pública, eu já não tive tantas dificuldades, então isso, me ajudou bastante, como professora, como pessoa, como profissional.

- Ta bom, eu tinha um roteiro, mas eu acho que na nossa conversa a gente já tratou de tudo, você tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

- Não, acho eu é só isso mesmo.

- Então eu só tenho que lhe agradecer.

- De nada.

## **Mari - 57 mim**

- Então, Mari, é assim eu gostaria que você ficasse bem tranquila, bem à vontade, e me contasse como foi a história da sua formação como professora de Ciências, o que você lembrar, o que você achar relevante, você vai falando.

- Na verdade, eu nunca pensei em ser professora de Ciências, eu sempre gostei muito foi de Português, a parte de literatura, de redação, sempre gostei muito dessa parte, foi assim dizendo, como se fosse um acidente na minha vida profissional, porque eu comecei em escola particular, e essa escola particular era montessoriana, e era por disciplina, quando eu cheguei lá, eu to pensando que eu ia pegar uma série normal, como eu trabalhava em outra escola, quando eu cheguei lá, me deram Matemática e Ciências, como eu precisava trabalhar, eu fui correr atrás da Matemática e da Ciência, como a escola foi crescendo muito, ela separou a Matemática da Ciência, e eu tomava curso das duas coisas fora daqui, tomava curso de Salvador, e me aperfeiçoei mais em Ciências, porque tinha muito experimento, muita coisa pra fazer, e eu achava muito interessante, fazia, mas porque a escola também exigia muito, tinha supervisão em Salvador e você tinha que fazer na frente do supervisor, era uma coisa muito rigorosa mesmo, tanto Matemática quanto Ciência, então eu ficava sobrecarregada, e quando mandou escolher, eu preferi pegar Ciências, e aí fui me aperfeiçoando. Antes de ingressar na faculdade, eu já tinha tomado vários cursos, por isso que muitas coisas, eu não tive muita dificuldade, como outras colegas minhas tinham, por conta desses cursos, era assim, três quatro cursos por ano que a gente tomava, de passar o mês inteiro em Salvador tomando curso, e li muito, trabalhava muito em cima do primeiro grau maior, do ensino fundamental maior, então, eu lia muito, trabalhava muito. Quando eu ingressei na escola pública, eu ingressei como professora primária, aí a escola passou também pra ensinar ginásio, muita gente não queria porque tinha medo de pegar o ginásio, eu com medo da escola fechar e eu ir pra outro lugar, falei “eu pego o ginásio”, peguei o ginásio, e aí eu fiz aquele Ensino Adicional, Estudos Adicionais, e eu fiz na área de Ciências também. Foi um ano de curso e dava a possibilidade do professor que não tinha nível superior a trabalhar de 5ª a 8ª no interior e 5ª e 6ª na capital, porque eu não ingressava na faculdade e me apegava onde podia com medo de fechar o cerco e eu ficar sem aula. Porque eu prestava vestibular e não ficava em uma posição ruim, mas não alcançava a média pra entrar, se tinha 30, ficava em 35, 40. Aí eu não consegui, foi quando surgiu a oportunidade de entrar e eles já não estavam mais dando 40 horas pra quem não tinha o ensino superior, só dava, assim, através de politicagem, como eu não tinha esse meio, nunca busquei esse meio, quando surgiu o curso, uma colega minha falou “você vai fazer o quê?” “Eu pensei em fazer Língua Portuguesa”, ela falou “mas, você já tá em Ciências na escola, trabalha direitinho, faz Ciências” e eu acabei fazendo o curso aqui, foi o que me acrescentou muito, abriu muito as portas, abre a cabeça da gente, né? E também decepciona muito, a faculdade.

- É? Por quê?

- Porque, às vezes, a gente leva muito a sério, e outras pessoas que não levam tanto a sério, e no final das contas dá tudo no mesmo, entendeu como é? Aí decepciona isso, mas, na vida é assim. Quando a gente trabalha, faz um trabalho bem feito, tem outro que não faz, mas, está lá do mesmo jeito. Você vê até direção de escola como anda o ensino público, a politicagem, enquanto estiver atrelada à política, a educação pública não funciona direito, não.

- É essa política menor, que você fala, de...

- Como agora aconteceu aqui, a gente ficou um tempo sem direção, a gente correndo atrás de uma direção, achavam que a gente estava criando confusão na escola, mas a direção não pode ser mandada agora porque o político Tal está escolhendo quem é ainda, não pode ser ninguém da escola porque não pertence à igreja tal, não é do político Tal, então é esse tipo de coisa que atravanca o trabalho do professor que leva o ensino com seriedade, porque pros outros tá bom, não tem direção de escola você vai e vem como quer, né?

- É. Nessa escola em que você começou a trabalhar, quando você entrou, você tinha feito curso de magistério?

- Tinha, eu fiz magistério, assim que eu formei, já ingressei logo na escola particular.

- E o que você achou desse curso que você fez?

- Na época que eu fiz esse curso, acho que foi o último ano, ou um dos últimos, depois disso teve poucos. Ajudou muito a parte didática principalmente. Porque nós vemos hoje professores que vieram pra faculdade direto do ensino médio, que entra em uma sala de aula e que não tem essa didática, vamos dizer assim, a postura de professor, que a Didática, na época do magistério, ensinava a gente.

- E aí você chegou nessa escola, era uma escola particular, aqui de Jequié?

- É, eu passei dois anos em uma escola particular comum, de bairro, de Jequié, depois uma escola montessoriana que estava fundando aqui em Jequié, me convidou pra trabalhar, eu passei 6 anos nessa escola.

- Então, nessa primeira escola, bom, enfim, quando você começou a lecionar, você não tinha o curso e graduação ainda.

- Não.

- Você disse que o magistério te deu uma base nessa parte didática.

- Deu.

- E a parte de conteúdo de Ciências, como é que você se virou?

- Eu sempre fui muito curiosa, muito curiosa e eu buscava sempre pessoas que eu sabia eu sabiam mais, tinham mais experiência que eu. No caso da escola, eu trabalhei, no caso, era multidisciplinar, eu trabalhava todas as disciplinas junto e eu lia muito e tentava aplicar aquilo que tava no livro. Como eu tinha muita amizade com pessoas que ensinavam em escolas que eram tidas como escolas mais a frente, eu pegava, buscava em outras escolas.

- Ai você disse que se tornou professora de Ciências meio por acaso, porque seu desejo era lecionar Português?

- Foi.

- Mas, e com relação ao magistério, você sempre teve vontade de se tornar professora?

- Sempre tive vontade.

- Por que será, você tem alguma ideia, alguma explicação pra isso?

- Eu acho que é porque eu tinha uma professora no primário que eu admirava muito, ela na verdade não era minha professora, era irmã de uma professora minha, ela morava em Salvador, e com ela vinha de férias pra roça, ela passava pra gente toda aquela experiência que ela tinha lá, o cuidado que ela tinha, eu tenho até hoje os cadernos que ela trazia, que entregava a gente, as borrachas que ela trazia, o cuidado que ela tinha, então eu acha aquilo bonito. E com dez anos de idade, uma professora adoeceu e me deixou tomando conta da classe, porque eu já era 4ª série, então: “dá aula pra mim uma semana”, então, eu comecei a... por isso. Porque na minha família só eu segui, minhas duas outras irmãs são formadas, mas, não quiseram em hipótese alguma.

- E você lecionou outras disciplinas que não seja Ciências?

- Já

- E o que você..., lógico, o objeto é diferente, se você vai ensinar Ciências você ensina um conteúdo, se vai lecionar geografia, você ensina outro conteúdo, fora isso, você vê diferença entre ensinar Ciências e ensinar outra coisa?

- Eu não sei se atualmente a diferença tem sido porque está muito presente na vida dos alunos, a parte ecológica, né?

- Ah, certo.

- Então eu acho que isso chama mais a atenção, tá muito, vamos dizer assim, atual, virou moda, vamos dizer assim. Então, a diferença que eu vejo é essa, e você tem mais material a mão. Porque, História, se você trabalha História com o aluno, vai ficar muito na teoria, você não tem um museu pra levar, você não tem nenhuma biblioteca grandiosa para que o aluno faça um estudo profundo. Geografia tem a parte prática, porque é muito parecida, Geografia com a Ciências pode ajudar, mas eu acho que a Ciência você trabalha em sala de aula com mais motivação.

- Tem mais recursos?

- Tem mais recursos, que não necessita tanto de... com material de sucata você pode fazer um bom trabalho, é difícil, mas dá pra fazer.

- Ai você deu aula primeiro numa escola...

- Dois anos em uma escola particular.

- E aí você foi pra uma outra particular também?

- É

- E nessa outra, você disse que teve muitos cursos.

- Era uma escola montessoriana que estava sendo fundada em Jequié, concorrente de outra, então, tinha interesse em investir nos professores.

- Certo, e esses cursos eram relativos ao método que estava sendo utilizado?

- Isso.

- E o que você achou?

- Na parte de Ciências eu aprendi muito, como em outras também. Teve um congresso em Salvador, nós passamos 8 dias lá, mas era muito voltado para o Montessori, agora que eu acredito que abriu um pouquinho mais, mas, me ajudou muito.

- Você acha que o fato desses cursos serem só voltados para a metodologia era..., enfim, era um ponto fraco na formação de vocês?

- Era ruim porque alienava ali. Tinha coisas que eu achava extremamente desnecessário pro aluno, mas teria que ser feito daquela forma porque o método exigia, você não poderia sair daquele padrão, e tinha coisas que até alienava, por conta de ser aquele método, mas, no fim você acabava dando conta.

- Bom, nessa escola, você já começou dando aulas de 5ª a 8ª série?

- Não.

- Então essas aulas de Ciências e Matemática eram para 1ª a 4ª série.

- Eram do ensino fundamental menor. Mas a exigência... usava muitos livros de 5ª série, de 6ª, de 7ª, tinha conteúdo.

- Então, aqui você dava aula de Ciências, mas com sua formação de magistério.

- Com minha formação de magistério.

- Certo, e com a complementação que a escola oferecia?

- Oferecia. Porque na época não tinha ninguém com formação, lá.

- Certo, num determinado momento, você falou: "tinha uns experimentos pra gente fazer, e tal", eles ensinavam vocês a fazer esses experimentos?

- Ensinavam.

- Eles que diziam como tinha que ser?
- É, mostravam, você ia trabalhar o ar, aí davam uma lista de experimento pra você fazer com os alunos. Eu aprendi a trabalhar esses experimentos assim, na prática mesmo foi... porque nas outras a gente via, começava fazer, mas às vezes só mais na ilustração, não na prática, mas aí nessa escola era, porque tinha um laboratório.
- E aí eles ensinavam direitinho como vocês deveriam fazer?
- É, é. Eles faziam tudo antes, a gente via direitinho como funcionava, como não funcionava, tinha um relatório, tinha tudo.
- E isso foi importante para sua formação?
- Foi muito importante pra mim, eu não senti muita dificuldade lá diante por isso.
- Certo, e na sala de aula mesmo, a sua atuação na escola, dentro da sala de aula, você acha que essa experiência, tanto nessa escola, quanto em outras que você lecionou, isso contou pra sua formação?
- Contou, contou, contou muito, porque eu vim com uma postura de professor de escola particular, e levei essa postura pra escola pública.
- E o que significa essa “postura”?
- Significa que eu tenho a mesma responsabilidade, porque tem pessoas que acha que não, que eu não vou dar determinados conteúdos, eu não vou exigir porque o aluno é de escola pública, eu não preciso fazer isso, eu não tenho quem me cobre, o pai da escola pública, não é o mesmo pai da escola particular, entendeu?
- Certo.
- Eu tenho cerca de 150 alunos, desses 150 alunos, se eu conheço 10 pais, eu conheço muito, quem vai cobrar? Não cobram, se cobram, cobram o que... eles cobram se demorar... nem o... ficou o que... 3 meses sem professor de Português, eu não via pai chegar pra reclamar, então a gente não tem essa postura, porque na escola particular você é cobrado, você faz a correção e além de você fazer a correção, também a direção, a coordenação olha aquilo, e aquilo vai pra casa, eu trago isso comigo, e não mudei a postura, eu não sou capaz de chegar numa escola pública ou particular, ou seja, qual for e sentar pra dar aula em cima de uma carteira, entendeu, eu tenho uma postura que eu... (...) determinado tipo de comportamento que eu venho trazendo de lá e levei pra escola pública. Tanto que os meninos têm hora que fala; “professora, a senhora não está em escola particular, não”.
- Eles próprios falam, é?
- É, eles próprios, ou então, as professoras dizem “deixe de ser besta”, e serviu por isso e o magistério me ajudou também porque a parte de didática, metodológica, de metodologia, como trabalhar, me ajudou muito, porque eu vejo alunos que saem daqui pra poder trabalhar como professor e não tem essa postura, meio perdido na sala, porque vem querendo dar aula lá como professor aqui dá pra gente, porque aqui tá trabalhando com público adulto, e adolescente é diferente, adolescente copia muito, então entra na sala precisa postura de professor, esses que vem da faculdade eu falo “meu Deus do céu, não faz assim não, porque não vai dar certo, tem que ser de outra maneira”, “ah, é assim?”, “é assim que tem que ser”, então eles ficam meio perdidos, porque saem com outros..., nem sei o que é que pensam, estão todos perdidos, deslumbrados. Principalmente no noturno, porque a postura do professor que trabalha de dia é uma coisa, no noturno é outra.
- Você já recebeu estagiário da UESB na sua sala?
- Já.
- E como é a relação entre você e os estagiários?

- Eu recebi, na verdade, quando ainda estava aqui, agora eles são muito inseguros, também a gente quando vai estagiar, quando uma de vocês ia lá observar. Mas eu noto ainda assim.. o choque que eles têm, não sei porque... porque eles pegam uma sala de 40 alunos, às vezes os meninos são... virados, e quando fala estagiário, o aluno, entende “estagiário” como “eu posso fazer qualquer coisa, ele não tem poder nenhum sobre minha nota, nada”. Então, eu vejo eles inseguros, não entra com postura de professor, entra com postura de estagiário.

- E aí quando você via isso, você fazia o quê?

- Dizia pra eles... eu dizia “olha, aluno, infelizmente, a única coisa que ainda pega o aluno é a nota, você vai dizer que essa nota vai ficar”. Eu dizia na frente dos alunos: “a sala, de agora em diante, é do professor, ele que manda”, então vocês façam assim, se não eles tomam conta e vocês vão sair traumatizados daqui, não vão querer mais nunca dar aula”. E eles ficam meio perdidos assim... (...). mas eu achei que o magistério dava uma base melhor pra eles, do que eles sair direto assim...

- Do que sair da licenciatura e ir dar aula?

-É.

- Mas nessa relação sua com os estagiários, eu acho que você tem muito... pra ensinar pra eles, porque você tem toda essa experiência...

- É, exato.

-... sua formação, e aí o pessoal chega lá perdido e eu acho que você tem muito o que dizer pra eles. E o contrário, não acontece?

- A gente aprende muito, porque eles levam muito material, põe prática, a gente aprende muito. O problema do estagiário, não se trata de conteúdo nem... é a insegurança, porque é normal.

-É, se estão fazendo estágio é pra superar essa fase também.

- É normal.

- Bom, você chegou a lecionar de 5ª a 8ª série, antes da... quer dizer, você fez os Estudos Adicionais que te permitiram lecionar de 5ª série em diante, mas antes de fazer esses Estudos, você já lecionava pra essas séries?

- Já

- Você sentiu que tipo de diferença, lógico, além da idade dos alunos, entre o que você fazia antes de Ciências nas séries iniciais e depois?

- No caso, eu trabalhava com adolescente, a visão do adolescente é maior que da criança, a criança acredita mais naquilo que você fala, e o adolescente é questionador. E foi aí que eu comecei a correr atrás, porque eu tinha que estar dois passos a frente, porque eles questionavam muito, ainda mais o problema que não tinha livro pra todo mundo e queira ou não, na escola pública eles são muito apegados ao livro, se não tiver o livro, acham que a aula não será bem dada, você só falando, acham que você está roubando tempo, então eu tive que correr atrás, eu adquiri várias fitas de vídeo, material que eu trabalhava, fui atrás de professores pra poder me orientar, pegava atividades de outros, até de professores de escolas particulares do mesmo curso dos meninos, e olhava pra ver se eu estava no caminho certo, pra poder dar conta, porque eu fiquei com medo de não dar conta, de fazer um trabalho mal feito. Em outras escolas que já tinha o fundamental de 5ª a 8ª, eu pegava o conteúdo, pedia aos professores pra dar uma olhada pra ver se estava seguindo... se era mais ou menos isso.

- Mari, nas escolas, eu acho que os professores têm problemas em comum, quer dizer, por exemplo, essas dificuldades que você enfrentou, acho que não foi só você que enfrentou isso...



- Não, não, teve gente que enfrentou pior.
- E vocês conversam a respeito dessas coisas? Da escola, do que vocês estão fazendo lá?
- Conversa, conversa, sim. Agora o único problema é que não tem coordenador.
- Certo.
- É uma dificuldade as escolas aqui, não tem coordenador, então a gente faz a coordenação..., por exemplo, eu sou professora de Ciências, tem outra professora de Ciências na escola, mas eu dificilmente encontro com ela, porque eles fazem o horário e não colocam o horário que eu e ela façamos coordenação juntas, aí fica aproveitando os horários de recreio, pra poder ficar trocando experiências, ou daí marca em algum lugar, a gente conversa muito quando quer fazer alguma coisa, os meninos vão apresentar algum trabalho, “vai ser em que, como”, mas não tem aquela reunião que deveria ter. Quando senta pra dizer assim: vai fazer planejamento... a jornada pedagógica, mesmo, eles voltam muito para o professor de uma maneira... para o professor pessoa, não direcionado pra técnica que vai aplicar aquele ano, o que a escola... tem esse problema. Até quando eles fazem aquela reunião toda, a jornada, com todo mundo, que chama professores daqui pra poder fazer palestra, é uma semana pra um crescimento pessoal, mas não tem um crescimento profissional pra que você aplique com aluno. E não tem essa coordenação, quando a gente pede... vai fazer coordenação a gente não pode pedir ao diretor, dizer “como que eu faço?” Porque ele não está por dentro, a parte dele lá é outra, a gente se apega a um professor a outro, por exemplo, eu quero fazer um determinado trabalho com os meninos que envolve a parte escrita, então eu tenho que recorrer ao professor de Português, “olha, eu queria fazer assim, como é que tu acha, como é que eu faço”, e ele também a mesma coisa, às vezes, ela tá trabalhando um texto que envolve ecologia: “você tá dando esse negócio? Já deu? Eles conhecem essas palavras?” Então, há essa dificuldade que o coordenador ajudaria.
- Certo, e os AC, como são?
- É cada um por si.
- Não é um momento assim, que dê pra discutir?
- Não, não, porque nunca coincidem os horários. Por exemplo, eles obrigam a ter os sábados letivos, e os sábados letivos só são contados se tiver aluno na escola, se nós fizermos uma reunião, por exemplo, “vamos fazer uma reunião porque nós estamos querendo fazer um projeto na escola”, aí reúne os professores porque quer fazer o projeto, tal, aí não quer nem que a gente assine porque não é contado porque não tinha aluno. Quer dizer, antes não tivesse o sábado letivo.
- Mas, por que tem esses sábados letivos? É regularmente, sempre tem ou porque houve algum evento?
- Tem a quantidade de sábados que o governo colocou pra que dê os 200 dias letivos.
- Por quê? Se não colocar os sábados, não dá os 200 dias?
- Não, por conta dos feriados que cai numa quinta e eles já colocam a sexta.
- Então esses sábados são letivos, não podem ser utilizados pra outra coisa?
- Não, se você fizer um projeto, só se tiver aluno na escola.
- Então, pelo que você está falando, vocês até conversam, trocam experiências, isso e aquilo, mas por conta própria?
- Por conta própria.
- E em momento assim... digamos, fora do horário de trabalho, é isso?
- É, agora mesmo eu to querendo fazer um projeto na escola e uma colega minha já marcamos um sábado na minha casa ou na casa dela pra gente organizar, duas ou

três professora organizam tudo e os outros, um não pode, outro não pode, “arruma tudo que a gente vem”, e a gente coloca tudo nos detalhes e passa pra todo mundo.

- E de onde vocês tiram essas ideias pra esses projetos?

- Pesquisa, estuda, tenho uma outra colega que trabalha em uma escola particular e vai pegando uma coisa aqui e outra acolá, e vamos fazer um projeto, alguma coisa, pra não ficar escola o ano todo aula, aquela que não chama tanto atenção e acaba na mesmice. A gente que reúne pra saber, força direção pra reunir com pais por causa de problemas que está tendo em determinada sala. É muito o professor, porque a gente não tem um coordenador, é um grande erro do governo do estado não colocar um coordenador em todas as escolas, e coordenador, alguém que tenha feito...

- Que tenha uma formação pra isso.

- Formação pedagógica, porque qualquer excedente coloca como coordenador. “Fulano tá excedente, vou colocador como coordenador”, “sim, mas Fulano tem condições de coordenar?”, “Ah, já trabalhou muitos anos”, “sim, mas trabalhou como coordenadora?”. Aí acha que você tá querendo já procurar uma confusão e não é, é porque a gente quer que o trabalho funcione e fica difícil.

- Mari, aí você falou que fez os estudos adicionais e você fez esse curso por quê?

- Porque eu ingressei nas séries iniciais, aí eu soube desses Estudos Adicionais, eu falei “olha, a maneira que eu tenho de me aprofundar no ensino de 5ª a 8ª e vou ter professores que vão tirar minhas dúvidas” porque vinha professores de Salvador dar curso pra gente, foi o que me ajudou.

- Esse curso foi de quanto tempo?

- Foi de um ano.

- E ele era pago ou gratuito?

- Não, era pago, particular.

- E quando que ele ocorria? Era tipo de final de semana, assim?

- Era. Pegava sábado o dia todo.

- E como era, ele se dedicava mais à parte do conteúdo, à parte metodológica, tinha oportunidades de discussão, de reflexão?

- Tinha, tinha a parte de discussão, só não tinha a parte prática.

- Prática que você diz é prática de laboratório ou prática didática?

- Não tinha prática de laboratório, porque didática tinha, entrava a parte toda de Didática, Psicologia, Física

- E todo mundo que estava lá, os alunos, eram professores?

- Todos eram.

- E tinha oportunidade de discutir a prática de sala de aula?

- Tinha porque eles passavam atividades e no próximo encontro, discutiam.

- E como você avalia esse tempo que você fez esse curso?

- Pra mim foi bom, foi muito bom porque trazia novidades, eram professores bons.

- Que tipo de novidade?

- Textos pra discutir bons, um tema que eu trabalhava na escola, um texto ou um assunto que tinha dúvida, eles sanavam. Foi bom.

- Então você acha que o curso valeu a pena?

- Valeu.

- E ele que te deu oportunidade de lecionar Ciência

- Deu mais segurança. Depois eu peguei aquele projeto.

- Que projeto?

- Do fluxo. Aí que veio muita coisa.



- Por que esse projeto do fluxo estava relacionado também com a formação do professor pra trabalhar nesse projeto?
- É aí teve cursos também.
- Mas, esses cursos foram também como aqueles que você fez naquela escola montessoriana, quer dizer, o curso voltado para a aplicação do fluxo?
- Para a aplicação do fluxo.
- Tinha oportunidade de discutir...
- Não, era totalmente para aplicação do fluxo. Uma coisa muito assim... restrita, e muito que você via de início que daquela forma não funcionava.
- E vocês tinham oportunidade de dizer pra pessoa "olha isso aí..."
- Eu dizia. Toda reunião que tinha eu dizia: não funciona desse jeito, porque a gente tem prática a gente conhece o aluno faz tempo, aquela coisa cronometrada não existe.
- Porque as aulas são todas definidas, não é, por tempo?
- É definida e tinha coisas que a gente via que... começava a discutir o livro, erros que tinham no livro e que não condizia com a realidade da gente. Porque o projeto nem foi feito na Bahia, e aí o questionamento e aí vinha pessoas assistir a aula pra ver se estava funcionando. Na época não tinha computador com tanta facilidade, nem na escola tinha, então, você tinha que ir na Secretaria da Educação passar as aulas pra Salvador.
- Por quê? O que tem o computador? Ele era a distância? Esses cursos eram a distância?
- Tinha o presencial e tinha o a distância. E a distância vinha um caderno pra você responder um monte de coisa e enviar para Salvador, mas quando vinha a resposta de suas dúvidas, que você ia aplicar nas aulas, você ia saber como funcionava ou porque o livro estava daquele jeito, aí já tinha passado a aula, já tinha passado o tempo, tinha passado tudo. Foi uma coisa assim... que não foi preparado, tinha que ter preparado o professor um ano antes, pra depois aplicar o projeto, não colocar paralelo.
- Mas tirou alguma coisa de bom nisso ou não?
- O material que eles mandavam, de prática de laboratório, muito bom o material, mas era restrito, só poderia aplicar com os alunos do fluxo. Só que eu contrariava, eu aplicava na 5ª, na 6ª, na 7ª, onde eu precisava. O bom era que eles mandavam o material e não controlavam, então se eu estava trabalhando com 7ª e 8ª, estava trabalhando Química com aquele material e estava trabalhando 8ª regular o mesmo assunto, porque eu não aplicava, se é do governo do estado do mesmo jeito, eu aplicava.
- E você incorporou alguma coisa dessa... sua experiência no fluxo, na sua prática cotidiana?
- Na minha prática eu incorporei porque eu fui obrigada a aprender um pouquinho de Química e Física. Porque 8ª série era Química e Física e quando eu abri o livro tava lá: Química e Física. E você sabe nem quem sai daqui do curso de licenciatura não pega nem a 8ª série pra estagiar, porque eles não pegam Química e Física. Porque o que a gente aprende de Química e Física não dá prá isso. Aí eu fui estudar Química e Física e a parte prática. Mas eu achei que foi um projeto mal aplicado, tanto é que aconteceu as excedências que ocorrem aí por conta disso.
- O que é isso, excedência?
- Professores que estão sem aula, não tem aluno pra esses professores.
- Mas... eu não entendi... ah, sim, porque os alunos do fluxo andaram rápido, foram se formando e começou a faltar aluno na escola?
- Exato

-Mas, assim... você acha que foi mal aplicado por causa da forma que foi aplicado ou você não concorda com o projeto de correção do fluxo?

- Eu acho que foi mal aplicado porque nem todo aluno estava preparado, não teve uma triagem de alunos, tinham alunos que mal sabiam ler e escrever, como é que iam fazer 5ª e 6ª série num ano só.

- Então, em vez de se preocupar com essa deficiência primária dele, de saber ler e escrever, foi logo passando pra frente?

- Vamos falar a verdade, eles não estavam preocupados com a deficiência, não.

- Ah, não estavam.

- Estavam preocupados com a quantidade. Quando a gente ia pros cursos eram mostrados muitos gráficos, “aqui a cidade tal já atingiu tantos por cento, por que Jequié não sai disso?” E tal.

- E o que você acha dessas coisas?

- Um absurdo... porque o aluno chega lá adiante... é um absurdo fazer dois anos em um. Até hoje que tem a noite, a aceleração, ali é terrível, você vê que o aluno não tem condição. Eu peguei um aluno agora, é de 8ª série, e me mandaram ele pra 4ª série pra eu alfabetizar.

- Você trabalha com primário a noite, é educação de jovens e adultos?

- É.

- Mas, é um projeto especial?

- Não é comum, aí eles não fazem dois anos em um, não.

- E aí tem pessoas de todas as idades?

- De todas as idades, de 17 a 60.

- E você teve algum treinamento pra trabalhar com essa turma?

- Não, autodidata.

- É? E como foi essa experiência de trabalhar com adultos?

- Primeira semana é fazendo trabalho mesmo pra observar como é a turma, de onde eu vou partir, leitura pra mim ver se eu posso continuar alguma coisa, porque sem leitura, nada, muito texto, muito texto, o que eu gasto de xerox pra fazer texto pra colar no caderno pra que eles leiam pra interpretação, pra daí... eles ficam muito preocupados “professora, que dia vai dar História, Geografia, Ciências”, mas basicamente é a leitura, as 4 operações, pra daí eu partir pra atualidades, pra o que está acontecendo, mas sem orientação nenhuma.

- Certo, do jeito que você acha que tem que ser?

- Do que jeito que eu acho que tem que ser, sem material nenhum de apoio.

- E essa parte de atualidades aí, como você costuma trabalhar com eles?

- Eu converso muito com eles, o que aparece muito nas conversas é o que está chamando muito a atenção, então a gente começa a trabalhar. Porque normalmente eu coloco pra fazer atividades em grupo, aí eu vejo muita conversa, às vezes falando sobre a violência, sobre política, aí eu começo a trabalhar esses textos.

- Você busca textos que fala sobre isso... E você tirou essa ideia de onde?

- Da... da...

- Da vida?

- Da vida, do que eu vejo, aí eu procuro orientação do professor de Português, como é que eu trabalho esse tal texto, aí ela me orienta “faz assim”.

- Bom, agora eu acho que a gente já chegou no curso que você fez aqui.

- É.

- Ou teve coisa antes?

- Não, aí eu cheguei aqui, na faculdade.

- Pelo menos do que eu anotei aqui...
- Foi seguindo exatamente isso.
- E como foi? Por que você veio fazer? Como foi isso aqui?
- Ah, porque se eu não fizesse uma faculdade, eu seria frustrada. Já não aguentava mais o povo perguntar, “você fez que curso?” E eu: “nenhum”. Porque tinha muita gente que pensava que eu tinha feito. Aí surgiu essa oportunidade, dessa seleção pra aqui, eu vim e fiz Biologia. Gostei muito, achei até que passou rápido. Depois que passa, né?
- E como você avalia esse curso?
- Eu achei que deveria ter tido mais um ano.
- Por que, faltou alguma coisa?
- Porque tem coisas... ou talvez você amadureceu depois, né? A gente amadureceu, depois “deveria ter visto isso com mais atenção”, mas o curso foi muito bom. Teve professores muito bons, muito bons mesmo, valeu a pena.
- Mari, durante sua formação, tanto sua formação que ocorreu, digamos assim, nos cursos que você fez, no curso que você fez aqui, na formação m serviço, no trabalho, você teve oportunidade de discutir a sua formação?
- Você quer dizer...
- De refletir sobre sua formação, nos cursos, na escola, em algum lugar, teve oportunidade disso?
- Teve, teve.
- É? Você é capaz de citar algum exemplo?
- Você quer dizer assim em grupos?
- É, tanto faz.
- A gente discutia muito entre a gente. Vamos supor assim... no nosso carro, íamos em seis pessoas...
- Ah, sei em momentos assim... informais?
- Informais, discutia muito e quando fazia reunião de escola, jornada pedagógica, a gente discutia muito com os outros professores, até com aqueles que não vieram fazer. Porque tiveram professores que não vieram fazer, tiveram oportunidade... tanto é que vai ter novamente, né?
- É, parece que sim.
- É, vai ter novamente. A gente discutia muito, mas era visto como exibicionismo, pelos outros, mas a gente discutia muito, levava muito prá lá, prá escola.
- Tá, então essa discussão que vocês faziam no carro, a escola, era a respeito do curso que vocês estavam fazendo aqui?
- É, o que a gente estava aplicando, o que estava aprendendo.
- E vocês tinham oportunidade de discutir informalmente?
- É.
- E formalmente, houve algum momento?
- Quando a gente tava terminando, aí teve, a gente discutiu essa parte que a gente fez... uma revisão de tudo, desde o início, com o M mesmo, nós fizemos..., com J, nós fizemos isso.
- Certo, e de discutir assim... não apenas esse curso, mas a formação do professor de Ciências de uma maneira geral? Algum momento, você lembra de ter parado pra discutir isso?
- Sim, a gente discutia nas aulas, de uma maneira geral. No curso mesmo, nas aulas a gente discutia a prática do professor de Ciências, a gente discutia isso muito com... até a visão que a gente tinha antes e que a gente veio ter depois.

- **Você acha que é válido parar pra ficar discutindo isso, ou não?**
- **Eu acho que sim.**
- **Por quê?**
- **Porque faz com eu você pense, pare e, outra coisa, vê a opinião do outro, acrescenta muito, em tudo que você faz, é bom você parar, porque se você parar, você vê onde foi que você errou, o que você poderia ter feito melhor, daí em diante o que você pode melhorar. Porque... como a gente diz lá na escola, entre aqueles que tem responsabilidade de trabalhar, cada conclusão de conteúdo, quando termina, a gente pensa, o que foi aplicado, porque o aluno dessa forma foi melhor, dessa forma não foi, porque fulano se interessou, porque fulano não se interessou. Agora mesmo na festa de São João, quando terminou os festejos a gente estava parando e analisando, porque aqueles alunos mais indisciplinados na sala foram os que mais se dedicaram na organização porque não deram trabalho nenhum durante a organização, não mostraram preguiça nenhuma, tudo que a gente mandava fazer, eles faziam.**
- **Tá, então, você diz que você conversou isso com seus colegas e vocês ficaram procurando uma resposta pra isso?**
- **É.**
- **“Por que será...?”**
- **É, por que será? Então, ele não é aluno de ficar sentado, ele gosta de coisas de ação, então o trabalho com ele tem que ser de uma maneira diferente, pra chamar a atenção, senão, ele vai ficar o tempo inteiro na sala perturbando, aí a gente pensou assim, nós vamos parar e discutir com eles, ver os pontos positivos pra daí ver se a gente retoma esse aluno que não está dando resultado. Por que na hora da prática ele faz e se deixar ele fazendo atividade ele não fica?**
- **E aí surgem essas questões, Mari, e aí como fica, vocês..., como vocês buscam respostas pra isso?**
- **Só entre nós. Aí cada uma tenta fazer na sua sala de uma forma e tenta dizer a outra como Fulano reagiu, “comigo dá trabalho demais”, “é porque não gosta da professora Tal”, “ele gosta da aula tal”, e daí você vai tentando pra ver se consegue encontrar uma saída.**
- **Na escola, escola pública, porque na particular você disse que teve cursos, e também na pública você falou que teve treinamento do fluxo, agora, na escola pública, no ensino regular, vocês têm formação em serviço?**
- **Olha, vêm pras DIREC, as formações, os cursos que tem no IAT, em Salvador, são cursos bons, mas quando chega à DIREC têm as pessoas privilegiadas, você acaba não sabendo de determinado curso. Teve um em Salvador mesmo, que em uma época eu fui fazer, e quando eu cheguei lá, esse curso, eu fiquei admirada, foi um curso voltado pra Ciências, dentro de um laboratório, foi até com uma pessoa, D., me parece, ela até escreveu um livro junto com o C. B., só com experimentos usando material de sucata, o curso foi com ela, os experimentos todos eram feitos com material de sucata. Eu fui fazer esse curso porque uma ex-diretora da escola esteve na DIREC e viu esse curso, e quando ela viu se lembrou de mim, eu fiz a inscrição e fui, mas quando eu cheguei lá, esse curso, todo ano tinha. E não chega pra gente, só chega..., por exemplo, se a pessoa que chegou ali “ah, eu conheço a pessoa da escola tal: manda”, então a ficha tem lá 3 professores pra ir. Ai acaba mandando alguém que gosta muito de ir, às vezes, nem pelo curso, porque vai pra Salvador, vai ficar em hotel, 0800, entendeu? Infelizmente é isso que acontece. E cursos bons, teve em todas as áreas. Eu acabei caindo lá de pára-quedas, porque achei esse brecha e ela me mandou, mas disse que já tinha esse curso há muito tempo, você chega na DIREC, “ta**

tendo?”, “não”, ou então você entra no *site* do IAT: já foi mandado pra DIREC tal, mandou tantos cursos, e você nunca vê, lá na escola só vi um até hoje, mas tem, o IAT oferece. Inclusive, eu nem sabia, que oferecia até formação pra professor que não tinha nível superior para você fazer o curso lá.

- Então, quer dizer que é assim: você não participa dessas ações porque você não fica sabendo?

- Não fico sabendo.

- Se você ficasse sabendo, provavelmente você iria?

- Com certeza. É bom a gente sempre estar... , às vezes, nem tanto pra ouvir, mas também pra falar, porque numa oportunidade dessa você encontra alguém e diz “não, lá não está funcionando desse jeito”, pra que eles fiquem sabendo. Agora está tendo esse negócio de ouvidoria que a pessoa... a coisa tá ficando mais perto, né, qualquer coisa, você...

- É? E funciona, isso aí?

- Funciona.

- Bom, resumindo, tem uma pergunta que eu gostaria de fazer pra você que é se você se engajou em discussões coletivas a respeito de sua formação. Pelo que você está me dizendo, de maneira geral, essas discussões foram informais, não é?

- É, foram informais.

- Aqui, no curso de formação parece que houve uma oportunidade maior, não é isso?

- É, houve.

- Uma outra questão: você é sindicalizada?

- Não.

- Por quê?

- Porque eu acho que o sindicato daqui não funciona, principalmente agora que estão muito... político. Ai achei que não deu certo.

- Então você está particularmente desiludida com o sindicato daqui?

- É, porque teve coisa assim... líderes sindicais daqui, entrando em conchavo com outros, que discutir tanto antes, achou tão errado antes e tá junto. Eu nunca fui a uma reunião, mas próprias colegas que eram de frente, estão falando que não tá resolvendo nada, eu tenho colega sindicalizada que está com um problema sério, e o sindicato não resolve. Fica procurando não desagradar nem A nem B porque depois pode surgir alguma coisa e aí... eu não gosto desse tipo de coisa, não.

- Tá. Na sua graduação, no curso de formação que você fez aqui, você realizou uma pesquisa?

- Foi.

- Sobre que foi?

- A monografia?

- É.

- Foi sobre experimentos em sala de aula.

- E o que você achou dessa experiência?

- Eu gostei muito, eu achei que faltou mais... Agora, se eu fosse fazer, eu faria de uma outra forma, é lógico, depois que a gente fez, a gente vai dar uma olhadinha.... Mas eu gostei muito. Eu achei que não foi melhor por conta do tempo. Tanto do tempo pessoal porque a gente trabalhava e não tinha como se dedicar ao estudo, aos livros, tudo, mas eu achei que eu cresci muito.

- Em que sentido você cresceu?

- A observar com atenção o que eu ia fazer, ler antes de fazer, procurar saber de vários autores..., observar o resultado. Não só nisso, mas em todos os trabalhos que

foram feitos aqui, mas viagens que nós fizemos, mas pesquisas que eram feitas, nos relatórios, então, ajudou muito. Por isso que eu acho que o tempo foi curto, por conta disso, porque quando a gente já tava.... calejada...

- Ai acabou?

- É.

- Tá, você fez estágio também. Você já tinha... quando tempo de serviço, quando você fez o curso?

- Eu entrei em 85 e entrei aqui em 2004.

- Quase 20 anos?

- É.

- Então, quer dizer que você já tinha quase 20 anos de serviço e o curso exigia que você fizesse um estágio?

- É.

- E o que você achou dessa experiência? Você achou necessário esse estágio?

- É necessário o estágio porque obriga você a fazer determinadas coisas, que se não foi o estágio você não faz.

- O quê?

- Por exemplo, você tem que organizar aquela aula de você vai dar porque alguém vai olhar, organizar aquele planejamento, você não pode deixar pra depois, tem que fazer agora, porque alguém vai chegar lá e vi observar. E dá oportunidade de você mostrar que você ainda pode fazer alguma coisa, você é capaz de fazer alguma coisa, apesar de... ser terrível, né?

- Terrível por quê? Por causa da supervisão?

- Por causa da supervisão.

- Bom, mas aí foi um supervisor lá, mas só ficou na supervisão ou você discutiam isso?

- Não, tinha discussões em sala de aula.

- E aí como foi?

- Foi muito bom. Foi, olhou, me orientou de que outra maneira eu poderia ter feito também, que continuidade eu dei ao trabalho..., deu pra discutir direitinho.

- O que mudou na sua prática depois de ter participado desse curso?

- Ah, muito.

-É?

- É, dá mais autoconfiança, você acha que você pode ir além do que você já era, entendeu? Muito, muito mesmo. E a auto-estima da pessoa é outra também, você trabalha sem aquele medo todo que você trabalhava antes, porque antes tudo era “quem não tem o curso superior, cuidado”; Porque tinha um pessoal entendendo isso de uma forma diferente.

- Como assim?

- Porque tem muita gente que perdeu sua sala de aula por conta disso, que está excedente hoje, com dificuldade, por conta de não ter feito o curso.

- Ah, você diz porque não fez o curso, então não consegue as aulas, agora?

- É, já não consegui as 40 horas, porque minhas 40 horas, mesmo, saiu junto com o curso. Quando eu ingressei aqui, em fevereiro, uma semana depois, saiu. E tem pessoas que não saiu, por conta de não estar aqui.

- Agora, Mari, por que... assim... a gente nota que foi oferecida uma oportunidade boa ali, não é?

- Muito boa, agora, não fizeram por comodismo. Eu tenho uma colega mesmo que a gente disse a ela tanto, pra fazer, e ela: “que nada, eu to perto de me aposentar”, mas eu, já terminei o curso, já saiu o nível, e ela tá sem aposentar ainda.

- Ah, então, o curso contribuiu também pra progressão em carreira?
- Foi.
- O que aconteceu na sua vida, durante sua trajetória como professora de Ciências, se é que você é capaz de dizer uma coisa pelo menos, que aconteceu e você disse assim “puxa, isso aqui foi essencial pra minha formação como professora”?
- Todos os cursos que eu fiz, foram essenciais. Todos os cursos que eu fiz foram essenciais até para que eu tivesse uma visão crítica do meu trabalho, e uma visão crítica até do que estavam passando pra mim que eu sei que não era daquele jeito, que eu não sou obrigada a fazer daquele jeito, que não funciona, não é porque A mais B dizem que é assim que funciona na sala de aula, que não é assim. Que é o que foi discutido na época do fluxo, eu dizia “isso não vai funcionar assim”, e no final das contas aquilo realmente não funcionava daquela forma pra depois ter que refazer tudo novamente, como a gente sempre via. Porque, às vezes, acha que você é manipulado daquele jeito, então: “vai lá e faz”, mas não é assim com o professor e não pode ser assim. Eu tenho duas 8ª séries, o que eu trabalho em uma não é exatamente o que vou trabalhar em outra, porque são pessoas diferente, são maneiras diferentes de entender, e eles passavam pra gente que tinha que funcionar desse jeito, se eu aqui estou na aula 4, Jaquaquara tem que estar na aula 4, Jitauna tem que estar na aula 4, como pode existir uma coisa dessa? Isso não existe. Contribuiu isso, principalmente a visão crítica, você não aceita qualquer coisa.
- E você acha que os próprios cursos lhe ofereceram essa oportunidade, de você ser crítica pra criticar eles?
- É, pra criticar eles mesmo.
- E criticar sua própria prática?
- Minha própria prática também, eu sou muito autocrítica, eu sei quando eu to fazendo um bom trabalho e eu sei quando eu to empurrando com a barriga pra ver se acaba logo.
- Pensando na formação de Ciências de uma maneira geral, não especificamente no curso de formação, mas na formação mesmo, como você acha que tinha que ser isso pra que a gente conseguisse formar bons professores de Ciências?
- Eu acho que muita leitura, porque em Ciências hoje a gente tem que estar muito atualizada. Essa semana eu estava pensando isso, nunca mais eu peguei um livro, não tive tempo, porque eu trabalho manhã, tarde e noite. E você vê que tem que estar atualizada. A tarde eu dou reforço escolar, e eu veja cada coisa que os meninos vem, que você tem que estar ligada, senão você fica pra trás. E você estar em constante formação, não pode parar. Esse ano mesmo, eu praticamente parei porque eu comecei esse curso em janeiro e fiquei na esperança desse curso retornar...
- Esse curso que você fala é a especialização?
- É aquela especialização que não deu certo. Tinha um trabalho de ecologia pra apresentar, eu já tinha preparado tudo, de repente para e você acaba se acomodando. Então, eu acho que a formação é essencial e junto com formação, a leitura porque eu fui assistir aula de ecologia, tinha muita coisa que ela falou que eu já sabia, mas ela já falou 2 nomes de livros, deu dois textos lá que eu não conhecia, então, quer dizer, é um crescimento, sempre tem alguma coisa, você sempre tem algo a aprender. Eu acho que os cursos, a formação, você não deve perder, é um erro até não ter, deveria. Por isso que eu acredito que a jornada pedagógica deveria ser por disciplina.
- É?
- Tivesse uma geral, mas tivesse uma por disciplina.



- É, eu ia comentar, eu acho que uma geral é importante porque a disciplina de Ciências não ocorre isoladamente.
- Certo, uma geral, mas que tivesse uma, um ou dois dias, voltado pra isso, até pra troca de experiências, pras práticas que foram feitas. Porque não tem, você vai querer fazer uma feira de Ciências, é uma dificuldade terrível, as próprias dificuldades que a escola impõe, você ouve só isso “não tem, não tem, não tem”. Você acaba desanimando.
- Esse curso de especialização que você foi fazer, onde era mesmo?
- Na UNF
- Era especialização em Ecologia?
- Em Educação Geo-Ambiental.
- E você foi fazer esse curso, por quê?
- Porque eu queria muito essa parte de meio ambiente
- E aí eles encerraram o curso...
- Encerraram. Disseram eu ia começar e nunca começava, eu disse “eu não posso ficar dependendo”, aí transferi pra FJ, que é Gestão Ambiental, disse que começaria agora, no segundo semestre.
- Então, você tem interesse em fazer uma pós-graduação?
- Tenho. Eu não gostaria de fazer Metodologia do Ensino Superior.
- Por quê?
- Não sei, acho que tá todo mundo fazendo a mesma coisa.
- Porque, eu acho, que as pessoas pensam em fazer essa especialização e vir lecionar na universidade. Você não tem essa expectativa?
- Não, eu não queria o de educação superior, mas depois eu me arrependi, porque aí eu já teria feito um curso, mas aí fazer por fazer também... Mas aí, como a turma toda se inscreveu lá também eu vou esperar prá ver. E fiquei de ver aqui, porque T. falou que talvez aqui fizesse o de ensino de Biologia, porque pra mim seria o melhor.
- Mari, eu tenho um roteiro aqui, dei uma passada e me parece que todas as questões que eu tinha pensado em discutir com você apareceram na nossa conversa. Você tem mais alguma coisa para falar a respeito da sua formação?
- Não, é continuar agora a formação, não parar, porque eu já parei agora a metade de um ano, e é muita coisa.
- Tá bom, então eu só posso te agradecer.
- De nada.

---

Comentários posteriores:

Pró;

Continuo procurando me aperfeiçoar mais na área que escolhi. Estou fazendo pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental na FJ.

Quanto ao trabalho, ando decepcionada com o rumo do ensino público, depois do que aconteceu aqui na escola em que eu trabalhava (IBJ). Depois da tão anunciada e propagada eleição para diretor e, que nossa escola elegeu com 93% a nova diretoria a escola foi fechada por perseguição política, deixando muitos colegas até hoje sem saber onde vão ensinar. Tive sorte de encontrar vaga na outra escola (em que trabalhava a noite).

A educação em geral me preocupa. Será que nosso país tem realmente saída através dela? Diante de tantos acontecimentos como posso dizer ao meu aluno: estude? conquiste sua cidadania através do estudo, do conhecimento... quando acabei



de assistir tantos alunos enfrentando programas de rádio, se apresentado na frente de um governador chorando pedindo: "Não feche minha escola, o que vamos fazer sem ela, o que será de nossos professores?" E, simplesmente ouvir que algum político local teria uma solução. Ou seja, enganaram eles dizendo que nos colocaria em uma determinada escola fazendo com que eles se matriculassem lá e nenhuma de nós fomos para lá; pior separaram todos e ficamos com "fama" na cidade de encrenqueiros. **E SÓ QUERÍAMOS UMA ESCOLA DIGNA COM GESTORES COMPROMETIDOS!**

**Obrigada por ter enviado a entrevista.**

Quando vier a Jequié me avise

Sucesso em sua caminhada.

## Mazé – 32mim

- Então, Mazé, o que eu queria que você dissesse é como foi a sua formação como professora de Ciências, a história da sua formação como professora de Ciências.

- Você vai fazer questionamentos?

- Não, eu tenho um roteiro, mas normalmente as pessoas, em suas falas, já acabam tocando nesses assuntos, se você, por acaso, não tocar em algum desses tópicos, então eu faço a pergunta.

- Eu comecei a lecionar em 1985, no [colégio] CEPM, naquela época eu tinha acabado o magistério, fui aluna do IE, onde fiz o magistério. Comecei a lecionar turma de 5ª a 7ª série de Ciências, com a necessidade de professor de Ciências na 8ª série, onde leciona Química e Física, eu acabei ficando com a 8ª série e trabalhei 17 anos seguidos na 8ª série por me identificar com a Química e com a Física. Quando foi em 85, eu entrei na faculdade, fazendo a licenciatura em Ciências, e foi uma revolução porque tudo que eu aprendia na UESB, sempre tinha uma coisa nova, eu queria levar para o colégio e ali eu era tachada: “ah, essa aí, só porque começou a fazer faculdade, já quer modificar o método da escola, a gente aqui só trabalha com o questionário”. Mas, eu queria mudar, eu tinha vindo e uma escola que trabalhava realmente a Ciências com questionários, e questionário, pra mim, era decoreba, então, eu incentivava meus alunos à prática, à observação, ao método científico e procurava sempre inovar. No caso dos alunos, foi uma repercussão terrível porque acostumados com questionários, então: “ah, minha professora me ensinou com questionário e eu só sei estudar com questionário”, aí eu tinha muito aquela coisa de síntese, de resumo, ia dar um assunto e “agora que quero que vocês façam um resumo, vamos ver o que você entendeu do assunto”. Então, eu sempre buscava coisas novas, pra fugir daquele tradicionalismo que eu fui instruída, até mesmo da faculdade. Então foi assim... uma caminhada, pra mim, muito interessante, este tempo que eu passei na escola de ensino fundamental e , quando foi em 2002, eu entrei em uma escola pública estadual, ensinado também 7ª e 8ª séries, aí em 2003, 2004, eu fui convidada a ensinar no ensino médio, com a disciplina Química, nunca tive contato com Biologia, a não se um ano em que eu substituí uma professora, tive experiência com Educação para a Sexualidade, também na área de Ciências, mas em uma disciplina específica da parte diversificada do currículo. A licenciatura curta, eu encerrei em 89 e achei que já estava preparada pra assumir uma sala de aula, parei por aí, quando foi em 99, dez anos após, o estado solicitou que nós tivéssemos a licenciatura plena, então, eu retornei pra UESB pra poder plenificar meu curso, assim que eu plenifiquei, eu fiz o curso de especialização, também na UESB. Lembro que tinha um professor, ER, ele falava que nossa turma era a turma dos veteranos: “lá vem a velhice entrando na sala” (risos). Mas é um pouco da minha história no ensino de Ciências.

- Quer dizer que você começou ensinar Ciências antes de se licenciar em Ciências?

- Isso. Eu entrei na faculdade em 85, quando foi em julho de 85 eu entrei no PM substituindo, em 86 eu já estava com turmas de Ciências. Então, eu já tenho 23 anos de sala de aula.

- E você foi ensinar Ciências por que exatamente, estava faltando professor?

- Estava faltando professor de Ciências, então, como eu já tinha feito o primeiro semestre na faculdade e na escola, na época, não tinha ninguém licenciado.

- E porque você foi fazer Ciências, na faculdade?

- Na época, não tive muita escolha, a minha vontade era Enfermagem, mas a concorrência era muito grande aqui na faculdade de Jequié, aí eu não consegui passar, aí eu falei “então vou tentar Biologia, porque está na área também, então vou

tentar Biologia pra poder tentar depois, Enfermagem”. Mas aí, comecei a gostar do curso e fui ficando. Só que quando eu estava trabalhando com Ciências, aí me identifiquei com a questão da Química, tanto que na época que eu retornei, em 99 pra plenificar, eu já tinha há feito algumas disciplinas de Biologia, aí o pessoal falava “mas menina, mude pra Química, você já conhece Química”.

- E aí, como foi esse início, na escola?

- Eu não tive muita dificuldade, não. Porque eu sempre fui uma pessoa muito observadora, muito crítica, então, eu gostava muito de ta observando as coisas, então, Ciências pra mim, era um caminho, então não tive muita dificuldade. Peguei alunos praticamente da minha idade, na época eu tava com 19 anos, mas não tive dificuldade de trabalhar.

- Então, você começou lecionar Ciências logo no início da sua licenciatura, depois você concluiu e continuou lecionando Ciências, você acha que mudou alguma coisa na sua prática, o fato de ter feito a licenciatura?

- Com certeza, a gente consegue aprimorar os conhecimentos e a gente ainda tem outros caminhos para percorrer, mas com certeza a licenciatura veio ajudar isso aí, a questão de práticas de laboratório, muitas vezes a gente só via na teoria, se bem que a gente não consegui trabalhar as práticas porque elas já estavam prontas, mas a licenciatura tem muito a contribuir.

- Então, de uma maneira geral, como você avalia sua licenciatura?

- Você quer uma média?

- É assim, mais ou menos, não precisa de um número, mas os aspectos positivos, negativos...

- Da licenciatura curta?

- É

- Olha, infelizmente eu me deparei na UESB ainda com um método supertradicional. Então, quando a gente começa a ler, a literatura fala muito da questão do construtivismo, da mudança de paradigma e infelizmente a UESB ela continua ainda muito arcaica. Tanto que eu senti isso até quando eu fui plenificar o curso, ela não mudou muito da licenciatura curta para a licenciatura plena. Quanto às disciplinas, por exemplo, nós vimos pouquíssimas, nós falávamos gias, as pedagogias, então nós quase não vimos essa questão de sala de aula mesmo, da pedagogia, pra gente poder estar trabalhando em sala de aula. E as disciplinas específicas deixaram muito a desejar. Na época, 85, 89, tava com um currículo muito... sei lá, não condizia muito com a sala de aula, não. A nossa realidade de universidade não prepara tanto pra gente atuar em sala de aula, não, a prática, a experiência do dia a dia, sim, mas você dizer “ah, eu fiz uma faculdade, estou mais preparada”, eu não sei, não. Tanto que na época, quando eu entrei no PM, os colegas, os professores tocavam nessa questão “ah, só porque você está entrando na faculdade, acha que tem mais *know how*, mais requisito que a gente? A prática é que vai nos dizer isso”. Realmente incentiva a gente, abre novos horizontes, mas não é aquela coisa de você preparar um professor. Na época era Faculdade de Formação de Professores, e como formação de professores, não preparava os professores para a sala de aula.

- Ai você disse que na prática a gente aprende muita coisa.

- Aprende muita coisa.

- O quê, especificamente? Você poderia falar sobre alguma coisa que se aprende na prática e não se aprende na universidade?

- Olha, na própria prática a gente vai descobrindo os nossos erros e os nossos acertos. Então, a partir do momento que eu estou dando uma aula e vou avaliar aquela aula,

em cima dos erros que os alunos vão cometendo, eu vou procurar melhorar e adaptar as minhas aulas, então, no dia a dia a gente vai vivenciar e vai buscar dos alunos até mesmo os conhecimentos prévios. Então, é como eu digo, a teoria ajuda, mas é no exercício do dia a dia vale muito mais.

- Mas, você citou na sua fala, quando você disse que entrou na faculdade e foi percebendo outras formas de trabalhar, mas chegou na escola e encontrou resistência, mas ao mesmo tempo você diz que sua licenciatura, de uma forma geral, foi bastante tradicional, então de onde veio essas ideias dessas inovações que você tentou aplicar em sala de aula?

- Justamente, a partir do momento que a gente aplica certas metodologias em sala de aula, que vê que não dá certo, você vai procurar novas práticas, com muita leitura. É onde eu falo que a universidade, a UESB, no caso, ela peca nesse sentido aí. A questão da educação... as disciplinas relacionadas à educação, você não vê. São muitas disciplinas específicas e poucas disciplinas metodológicas, no caso. Então, no caso da UESB tá faltando isso aí. Ajudou? Sim, claro que ajuda, porque o amadurecimento é maior numa faculdade do que você estar apenas em sala de aula.

- Quer dizer que pelo menos uma parte dessas propostas de inovações foram criações suas?

- Também, criações minhas, quer dizer, buscas e até conversas com colegas na faculdade.

- Colegas seus?

- Que eram professores também.

- Ah, troca de experiências?

- É troca de experiências. Outra coisa, muitos professores costumam muito pedir pra que a gente faça seminários, então, em cima daqueles seminários, daquelas exposições que os colegas faziam a gente ia procurando também inovações.

- Na licenciatura, você alguma vez participou de discussões em sala de aula ou em eventos específicos a respeito da formação docente?

- Não.

- Não se discutia, naquela época não acontecia?

- Não.

- Nem o curso? Teve algum momento em que se discutiu o curso de licenciatura?

- Também não. Também eu nunca me envolvia com essa questão de departamento, colegiado, não me envolvia, nessa época.

- E a formação continuada, como foi?

- Você fala da licenciatura plena?

- É, pode começar por aí.

- É como eu falei, eu pensei que estivesse pronta com a licenciatura curta, mas em seguida o estado cobrou de nós a formação com a licenciatura plena e infelizmente, na época que eu retornei, em 99, depois de dez anos, eu quase entro em depressão. Quando eu vi que a faculdade não tinha mudado nada, que os professores continuavam arcaicos do mesmo jeito, olha que nessa época eu já estava com 20 anos de sala de aula, eu falei “meu Deus do céu, a gente faz de tudo, a gente rebola na sala de aula pra inovar, pra trazer novidade, pra mostrar ao aluno uma coisa diferente, e eu volto pra faculdade são aquelas mesmas transparência no quadro, a gente entra às 7 horas vai até às 10 horas da noite e é transparência, é transparência, é transparência e não para.” Tanto que uma vez eu falei com um dos professores que trabalha com Biologia: “olha, eu não aguento isso aqui, não, eu vou parar porque eu vou me angustiar”, porque eu estava realmente angustiada com a minha formação, com a plena, justamente por causa desta questão do tradicionalismo. Infelizmente por

mais que se fale na teoria que a gente precisa mudar, que o método de ensino precisa ser inovador...

- Então, mas é isso que eu queria saber, Mazé, como você obteve condições de desenvolver essa análise? Porque você diz “na faculdade foi tradicional”, mas como você tinha condições de identificar que aquilo era tradicional?

- Com a minha experiência de sala de aula.

- E na sala de aula, como você foi chegando a essas conclusões, que tal tratamento metodológico, digamos assim, é tradicional ou não, é inovador? Como você foi criando essas categorias pra analisar a sua prática e a prática dos professores da universidade?

- Com a própria necessidade do aluno. A partir do momento que você começa empregar aqueles métodos em sala de aula, você vê que não tem resultado, você procura inovar aquele método. Se você vê que sua aula com cuspe e giz, como era chamado, não dá dando certo, então, você vai procurar dinamizar aquela aula. Foi a partir desse momento que eu pude ver que, apesar de ter sido formada dentro do método tradicional, porém nós precisamos estar sempre buscando novos caminhos. Eu não posso dizer que o método tradicional é ruim porque eu venho do método tradicional, desde o primário, fundamental, magistério e a própria universidade, mas na sala de aula, hoje em dia, nós percebemos que o aluno já não quer mais isso. Então você fala “como é que a gente percebe isso?” Através dos nossos próprios alunos, os próprios alunos mostram que eles não estão querendo apenas ver o que está escrito em uma lousa, novas tecnologias estão aí, então eles estão querendo buscar coisas que estão no dia a dia deles e não pode ficar preso mais naquele tradicionalismo. Seria mais ou menos por aí.

- E na escola em que você foi lecionar, você teve oportunidade de discutir a formação de professores na escola ou de participar de ações de formação na escola?

- Olha professora, na verdade, o tempo que nós temos na escola é muito pouco pra ter esse contato assim com os professores. Infelizmente nossos AC não acontecem, seria um dos momentos de discussão da nossa formação, mas o tempo não nos permite essas discussões. Claro que a gente troca experiências, mas a gente não fala assim... da formação...

- Mas, não de maneira sistemática, né?

- Não, não.

- Ali, na sala dos professores eventualmente?

- É, é. Fica aquele bate-papo, mas não assim... de você sentar e fazer seminário sobre a formação do professor, não. Aquele bate-papo informal mesmo.

- Tá. Engraçado... todo mundo... e isso não novidade nenhuma porque lá em São Paulo o AC é chamado de HTPC, horário de trabalho pedagógico coletivo, e todo mundo que eu tenho entrevistado aqui ou as pessoas conheço lá dizem exatamente a mesma coisa: esse negócio não funciona. Então, eu não consigo compreender, por que será? Você tem alguma teoria sobre por que os AC não funcionam?

- Não sei... Eu, por sinal, hoje em dia, sou até articuladora de área, é difícil a gente tentar... controlar... os professores... a gente discutir algum conteúdo, porque sempre tem algum que fala: “ah, isso tudo é teoria, isso tudo é dos gogos, os pedagogos da vida que dizem isso, quero ver é na prática”, então fica realmente difícil a discussão.

- E você concorda com isso?

- Em certa parte, muitas coisas são teorias, são... Por isso que eu falo, na hora em que você for pra prática, é diferente. Mas claro que a gente procura aproveitar os AC da melhor maneira possível, mas infelizmente ainda não tem aquela coisa de discussão, levando texto e tudo.

- E cursos, essas coisas, as redes municipal e estadual costumam oferecer ou não?
- Tem, aqui em Jequié mesmo já teve três encontros, veio até aquele educador... Celso Vasconcelos, ele trouxe aqui pra Jequié, se eu não me engano, justamente esse tema: formação do professor. Teve aqui também o Pedro Demo falando também dessa questão da formação do professor. Então nós temos cursos, temos sempre cursos. Infelizmente muitos nós não podemos tomar.
- Por quê?
- Pra não sair de sala de aula. Muitas vezes quando chega os cursos, os comunicados nas escolas, muitas vezes fica ali engavetado para que o aluno não fique sem aula. Então para que o professor esteje se atualizando, ele tem que estar assumindo suas faltas.
- Não tem dispensa?
- Não. Quando tem é aquela coisa de panelinha: “vai Fulano, vai Cicrano” e ali abafa e não deixa mais ninguém saber. Então, infelizmente a rede pública ainda é assim.
- Então, lá na escola também pouco se discute sobre a questão da formação de professores, não é?
- Hum, hum
- Então, pelo que eu estou percebendo, as decisões a respeito da formação, me parecem ser bastante pessoais, quero dizer, você resolveu plenificar, depois resolver fazer pós-graduação, não é? É uma coisa assim, mais ou menos?
- É, sempre em busca de você ter, é lógico, melhor formação e abrir novos caminhos, você não pode ficar... o professor infelizmente não pode parar de estudar, tem que ser eternos pesquisadores, não podemos parar.
- Tá. E essa especialização que você fez, foi a “Construção do conhecimento e o Ensino de Ciências?”
- Isso
- E como foi?
- Foi uma especialização na área de educação e foi outra coisa que eu descobri em mim, esta questão, porque eu fuçava muito naquela coisa de específica, específica, eu tentei fazer um curso da área específica, tentei fazer esse mesmo curso na área de Química, na época em 2001, esse mesmo curso, foi em 2001, não...
- Não, porque eu já estava aqui... acho que foi em 2003.
- Isso, foi em 2003, eu comecei esta especialização na área de Química, só que eu não consegui terminar, tava com um filho pequenininho ainda, não consegui terminar. Aí, nessa segunda vez, eu fiz o curso e eu falei: “bom, agora eu vou partir pra área que eu gosto, que eu me identifico”, que foi a área de Educação para a Sexualidade, aí eu comecei a fazer pesquisa, quer dizer, eu já trabalhava com Educação para a Sexualidade nas escolas municipais, porque aqui no município de Jequié tem essa disciplina na grade curricular. E aí eu falei; “tá na hora de eu começar a trabalhar com Educação para a Sexualidade já que eu não trabalho com Biologia, apenas com Ciências”. E esse curso pra mim veio a acrescentar, primeiro porque encontrei já professores com outra mentalidade. Inclusive essa pessoa que me indicou pra você, foi uma das pessoas que me incentivou bastante nesse curso e que tem uma cabeça superaberta e que realmente é aquela pessoa... eu virava pra ele e dizia: “você realmente um verdadeiro mestre”. Não é como alguns que nós encontramos e que só tem o nome de professor, mas não é um educador, e acima de tudo, nós podemos ser apenas um professor, nós precisamos ser educadores. E nesse curso, não vou dizer na sua maioria, realmente foi na sua minoria, pessoas que tinham realmente... gosto pela educação, apesar de ser professores da área de Biologia, mas tinham gosto pela

educação. Então, foi nesse curso “Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências” foi aí que eu desenvolvi o trabalho de Educação para a Sexualidade, e pra mim foi superenriquecedor.

- O curso ou, especificamente, o trabalho?

- O curso. Bom, o trabalho foi assim... excelente.

- Você não tinha desenvolvido pesquisa na graduação?

- Não, não.

- Foi a primeira vez?

- A primeira vez.

- E o que você achou dessa experiência?

- Foi excelente. De início eu fiquei com muito medo porque na época da licenciatura plena, quando eu terminei, a conclusão do curso era aquele relatório, não tinha a monografia, então eu achava que a monografia era um bicho de sete cabeças, mas depois que eu comecei a ler, tive que pegar vários autores. Ai você fala: “e esta questão da mudança da prática?” Vem justamente daí, da leitura, então, a gente tem que pegar os teóricos realmente, ler e tentar inovar. Aí, a gente vai pegando ali aquelas ideias e colocando em nossa prática pra poder enriquecer.

- Então, você quer dizer que a teoria tem o seu papel, é isso?

- Tem o seu papel, tem o seu papel, com certeza, não tem pra onde correr.

- E você acha que a pesquisa é importante na formação docente?

- É sim, com certeza. A pesquisa é muito importante. A pesquisa, pelo menos pra mim, ela abriu... foi muitas coisas, muitas descobertas. Então, muitas vezes, nós professores não temos tempo pra ler, então, nesse período da especialização eu devorei livros e livros e quanto mais eu lia, mais tinha vontade de ler e descobria muitas coisas, então, quanta coisa nós estamos perdendo por não ter tempo pra leitura. Então nós professores de 60 horas, fica difícil isso aí.

- Você fala 60 horas porque dá aula nas duas redes?

- Três turnos, 40 horas no estado e 20 horas no município. E agora eu estou como coordenadora aqui do núcleo também.

- E nesse caso, em que você está na coordenação aqui do núcleo, você trabalha com a questão pedagógica também ou não, é só administrativo?

- Não, é mais a questão administrativa, nós oferecemos cursos de capacitação para os professores da rede pública, mas no caso esses cursos são dados pelos multiplicadores. O coordenador atua mais na administração mesmo.

- E esses cursos são oferecidos aqui para professores de qual rede?

- Da rede pública, municipal e estadual.

- E eles fazem esses cursos fora do seu horário de trabalho, quero dizer, além das suas horas de trabalho?

- Nós organizamos os turnos, de segunda a sexta feira e o professor vai adequar ao seu horário.

- E eles vêm espontaneamente?

- Esses cursos que nós damos aqui, por sinal eu estou até fazendo um deles, é espontâneo. E também por causa da carga horária, hoje em dia, o certificado vale muito.

- Ah, porque conta pra progressão de carreira?

- É, conta pra carreira também. Então, esses cursos são repassados pras escolas, alguns diretores divulgam, outros não, tanto que a gente procura fazer o corpo-a-corpo para que todos os professores possam fazer esses cursos. As capacitações são feitas aqui nos laboratórios de informática.



- Tá certo. Bom, você é sindicalizada?
- Sim.
- É?
- Mas, não me envolvo, não.
- Por quê?
- Tá muito desacreditado. O sindicato que nós pertencemos, se bem que é uma classe, somos nós o sindicato, mas tá muito desacreditado. Infelizmente a corrupção política se infiltrou no sindicato, as pessoas que estão envolvidas no sindicato, a maior parte, têm cargo público e aí, pra mim, já não vale a pena.
- O sindicato se preocupa com a questão da formação docente?
- Se eu disser que não, eu estaria mentindo. Se preocupa. Eles estão sempre... eles oferecem cursos também, palestras.
- O que você pensa das políticas de formação de professores?
- (silêncio)
- Você acha que os professores de Ciências são bem formados?
- Olha, eu não sei como está o currículo agora na faculdade, mas aquela grade antiga que eu fiz de 85 a 89, infelizmente, não.
- E como que você acha que deveria ser pra que os professores de Ciências fossem bem formados?
- Bom, uma das coisas é a modificação da grade curricular.
- Certo, das licenciaturas?
- Das licenciaturas. As licenciaturas são responsáveis pela formação dos professores, então teria que haver uma mudança dessa grade curricular.
- E com relação à formação em serviço?
- Como?
- A formação em serviço. Depois que termina a licenciatura, vai pra escola, e como fica a formação do professor?
- Bom, o professor tem que continuar, tem fazer as formações continuadas, né? Tem que estar sempre fazendo cursos, não pode parar de maneira nenhuma.
- Me diga alguma coisa que aconteceu de importante durante sua vida que você considera fundamental para sua formação como professora de Ciências.
- A experiência de ensinar Educação para a Sexualidade.
- É?
- Essa disciplina derruba todas as barreiras que existe entre aluno e professor. Eu me lembro que logo que eu comecei a ensinar no [colégio] PM, com 19 anos, eu era aquela pessoa rígida, exigente e muitas vezes os alunos tinham até medo de mim e a disciplina Educação para a Sexualidade permitiu aquele maior contato com os alunos.
- Essa disciplina você veio a ter na especialização?
- Não, essa disciplina começou em 2004 na rede municipal.
- Sim, mas embasamento pra ela, foi a própria rede municipal que te deu?
- Embasamento pra ela foi minha própria experiência de 22 anos de sala de aula ensinando Ciências, eu comecei ali já a desenvolver trabalhos sobre sexualidade e, em 2004, que eu comecei a trabalhar com a disciplina.
- Certo, mas você recebeu algum treinamento pra isso?
- As capacitações eram de 40 horas, mas a gente tinha sempre o apoio de um grupo que é o Grupo de Prevenção e Apoio à Pessoa com AIDS, o GAPA Bahia, que veio capacitar alguns professores da rede municipal.
- E isso foi espontâneo, você que quis participar disso?



- Foi, foi espontâneo
- Foi da sua formação anterior de Biologia que você ficou interessada?
- É como eu falei com você, eu já tinha 20 anos de sala de aula, já ensinava Ciências e nesse ensinar Ciências desenvolvi muitos projetos, tanto com relação á sexualidade quanto com relação às drogas e aí eu fui, buscava muita coisa, estudava com relação à isso, mas durante o curso de especialização que eu vim corrigir os meus erros, com os estudiosos, os teóricos que eu vim lendo. Mas, essa experiência com os alunos é totalmente diferente, e de repente você fala “ah, mas qual a diferença entre ensinar Biologia e ensinar Educação para a Sexualidade?” A partir do momento que fala sobre sexualidade, você adquire uma certa confiança dos alunos, então acho que por eu já fazer parte dessa grade de Biologia e Ciências, pra mim foi fácil, mas ó que não é só a questão anatomo-fisiológica, a gente tem que buscar muito mais a questão da afetividade, a questão do sentimento, a questão do prazer. E o contato do dia-a-dia com o aluno é muito importante.
- Ah, então quando você falou pra mim que uma coisa importante que aconteceu na sua formação foi a disciplina Educação para a Sexualidade, foi o fato de você ministrar essa disciplina?
- **Ministrar**
- Ah, certo.
- Aquela disciplina, durante um período longo, não apenas em projetos. Quando você faz os projetos é aquela coisa ali e para e a disciplina é uma coisa curricular, você tem um maior acesso com seu aluno.
- Tá bom. Era isso, tem mais alguma coisa pra falar da sua formação?
- Não. A não ser que você tenha mais alguma pergunta.
- Não, o que tava aqui no meu roteiro, nós tratamos. Tá ótimo. Então só me resta agradecer, muito obrigada mesmo.
- De nada.

## Sílvia - 50 mim

- Bom, Sílvia, eu queria que você me contasse como foi a sua formação, como você se constituiu como professora.

- Certo.

- Aí, o que você lembrar, o que você achou significativo, você me fala.

- OK. Bom, o curso que eu fiz foi o de licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia. Na época em que eu estava cursando, ainda não tinha aquela questão de ser professor ou ser biólogo, mesmo estando em um curso de licenciatura, porque acredito agora que um curso de licenciatura dá mais condições de você estar (...) lecionado. Mesmo que você seja um professor pesquisador, mas eu acho que você tem uma responsabilidade maior nessa questão de ensinar, e na época, as disciplinas mais na área de educação... não dava tanto assim ênfase a essas disciplinas. Só que antes de terminar o curso eu já percebendo realmente qual era o meu papel, e principalmente quando a gente passa para o estágio, que aí é aquela questão de cair na real, o que eu vou ser realmente é professor, então, não adianta ser um professor que só se interesse pelos conhecimentos específicos e não ter aquela preocupação com a sua didática em sala de aula, com sua prática pedagógica. Então eu tive muito desses entraves, o que realmente eu vou ser, o que eu quero, e a partir do momento que eu comecei a estagiar que eu fui mesmo caindo em mim e vendo a responsabilidade que o professor tem para com seus alunos.

- Então, quer dizer que quando você entrou no curso, você não entrou assim: “ah, vou ser professora”?

- Não, não foi.

- Por que você foi fazer esse curso?

- Porque eu só fiz [vestibular] aqui na universidade, e na universidade não tinha licenciatura em Ciências e bacharelado. E sendo que, mesmo sendo licenciado você pode atuar como biólogo. Depois é que foi caindo essa ficha.

- Mas essa distinção, você não tinha clareza quando você entrou no curso?

- Não, não.

- E você começou aqui porque você era daqui, da cidade?

- Isso, isso, daqui mesmo.

- Aqui, próximo, então você escolheu um curso que lhe agradasse aqui, na universidade?

- Hã, hã, dentro do que a universidade estava oferecendo o que eu queria era o curso de Biologia. Sem falar do curso de licenciatura em Biologia, e sim só via o “Biologia”.

- E esse negócio que você que você falou “ah, a gente cai na real e percebe a importância do professor”, você notou isso quando você estava ainda na licenciatura?

- Ainda em curso, ainda em curso. Principalmente mais para o meio do curso. Porque no início você vai pegando várias disciplinas, a grade curricular era (...) muito mista, pegava Matemática, pegava várias químicas, aí o sabor mesmo de Biologia em si, das disciplinas relacionadas à didática, foi mais...sendo... pra lá.

- Era curso de licenciatura curta?

- Isso.

- E depois você fez a complementação em Biologia?

- Continuando.

- Certo.

- Ou parava ou continuava. Eu, no caso, continuei.

- Continuou?

- É. Porque já tinha essa discussão, né, que o curso de licenciatura curta iria desaparecer, no caso.

- Certo, e aí você já sabia então...
- Aí já sabia, “embora continuar”.
- E esse momento que te deu um toque sobre a questão de ser professora, como você disse, foi no estágio, teve...
- Hã, hã, no estágio e troca de informações com os professores.
- Com os professores?
- Da área de educação.
- Da escola ou da universidade?
- Da universidade. E uma coisa assim que eu achava que ficava é... muito separado é que a gente pegava professores de outros departamentos. Era interessante que as disciplinas que a gente fizesse fossem relacionadas com os professores da área, do DCB, por exemplo, que é o que a gente tem mais aproximação e aí a gente troca mais ideias, entendeu?
- Tá. Na sua percepção, isso que você disse “foi na troca com os professores”, na sua percepção, foi uma coisa individual, esses professores estavam pessoalmente interessados em formar professores ou era uma diretriz da universidade, isso de fazer com que vocês ficassem cientes que era um curso para formação de professores?
- Essa questão dos professores a gente só via com os professores da área da educação, quer dizer, Didática, Pedagogia, mais ou menos isso, agora, com os professores da área específica, não, não tinha essa preocupação de ver “olha, como é que você vai utilizar esses assuntos com os alunos do ensino fundamental ou o ensino médio?” Não, era só mesmo a questão de trabalhar o conteúdo, sem uma discussão pedagógica sobre aquilo ali.
- Certo. E essas disciplinas de ensino foram no final do curso?
- Teve assim, né, Didática, Instrumentação... não, Didática... o que mais?... Estrutura e Funcionamento, né, do primeiro e segundo grau que era mais com os professores do DCHL<sup>89</sup>, agora, Instrumentação e a parte de estágio que era com os professores do DCB, então a afinidade aí se tornava maior, porque era voltado realmente para ao ensino de Biologia. E a outra não, era mais geral.
- E quando você saiu da universidade, você foi dar aula?
- Aí quando eu saí da universidade eu fui dar aula no ensino fundamental e médio numa escola do município de Apuarema, uma escola de rede pública e depois eu voltei... passei lá o quê? Seis meses, e foi assim uma experiência, sabe? Única. Voltei pra fazer a especialização. Porque eu sentia a necessidade um pouquinho de estar trabalhando mais com essa questão didática do professor, eu sentia essa necessidade, e foi aí que eu fiz a opção pelo curso de Metodologia do Ensino Superior.
- Você fez esse curso aqui mesmo?
- Aqui na UESB.
- E quando você fez esse curso, você tinha a intenção de dar aula no ensino superior?
- Tinha. E é engraçado que eu fiz tanto a seleção para a Metodologia como também para o mestrado e fui aprovada nos dois, só que o daqui, da especialização, era modular. Então, deu pra poder conciliar os dois, era apenas um ano e o mestrado, dois anos.
- Ah, então quer dizer..., o mestrado em Botânica, né, que você fez?
- Em Botânica.
- Então você fez as duas coisas juntas?
- Isso.
- E porque você falou que essa experiência nessa escola foi assim, única?

---

<sup>89</sup> Departamento de Ciências Humanas e Letras

- Por que... (risos) como é que diz? No estágio, a gente só tem uma turma, a gente observa aquela turma, a gente faz uma interação com ela e depois vai para a regência, não é isso? E quando você pega 40 horas, turmas diferentes, que eu peguei 5ª série, 6ª série, 7ª, 8ª, peguei 1º ano científico e ainda magistério. Então eu tive realmente que correr mesmo em busca do conhecimento, porque eram (...) temas diferentes, planos de aula diferentes que eu tinha que fazer, pra poder dar conta. E eu saí daqui praticamente verde. Não que eu amadureci durante 6 meses, mas que eu comecei a ver realmente o que é ser professor.

- Certo. E o que significa esse “correr em busca do conhecimento”? Como você fez essa “corrida”?

- Estudar mais. Lá o município era assim, eu ficava de segunda a sábado, às vezes tinha..., porque eu gostava trabalhar sempre com temas atuais, então era procura de revista. Então, sábado e domingo era procurando (...) na internet, procurando livros e mais livros pra poder tá um pouco mais atualizada e tentando trabalhar..., o nome eu não dava assim, contextualização, na época eu não utilizava, tentando aproximar o conhecimento do aluno com o conhecimento que eu estava trazendo pra eles, que era muito difícil, porque mesmo querendo dessa forma, os alunos queriam mais era seguir livro, seguir livro, seguir livro, e muitas vezes eu me vi também, retida nesse livro. E agora na universidade que eu vim discutir muito sobre esse assunto de livro didático, entendeu? Então foi assim, andava muito em desequilíbrio.

- E você acha que o curso de graduação que você fez, ele te deu subsídio para enfrentar essa situação?

- 100%, não.

- E o que faltou? O que foi bom o que faltou, o que você acha?

- O que foi bom é porque adquirir muitos conhecimentos, né, mas assim, muita teoria e pouca prática, né. Então era interessante, já que é um curso de Licenciatura, se de repente a gente pudesse estar constantemente trabalhando com os alunos. Então acho que falta muito isso, a gente trabalha aqui mais em forma de seminários, discutindo, o que é uma realidade totalmente diferente do que a gente encontra lá fora. Então isso aí realmente acho que deixa a desejar o curso.

- E na escola quando você chegou lá, você disse “ah, foi uma experiência assim, eu tive que correr atrás do conhecimento”, a instituição, de alguma forma, propiciou você buscar superar isso ou foi por conta própria?

- Como assim?

- Quando você chegou lá, em Apuarema, que viu que a realidade era outra, e aí você disse “eu tive que correr atrás disso”...

- Justamente por isso, quando a gente sai da universidade, a gente sai sabendo que o conhecimento que eu adquiri, aquele conhecimento tá em constante transformação, eu sempre saí com aquela coisa, “olha, eu tenho o conhecimento de muitos dados sobre a ciência, sobre a Biologia, mas eu não posso estar só presa ao que eu aprendi na academia”. Então, eu tenho que procurar ver se tem algo, o que? Atualizado. E é muito difícil isso, a gente deter todas as informações da Biologia. Então, era aluno perguntando muitas coisas. O que eu sabia, tava lá com eles discutindo, o que não, eu procurava, então na outra aula...

- Mas você fazia isso por conta, sozinha, ou a escola tinha momentos em que vocês...

- A escola lá, onde eu ensinava?

- É

- Não.

- Nem pra você, nem pros outros professores que chegaram lá meio perdidos?

- Não, não tinha nada. Tinha aquela questão lá da semana pedagógica, não é isso? Que se discutia muito sobre a educação, sobre quais os projetos a serem desenvolvidos, mas que na realidade só ficava mais na teoria, na prática... cada professor por si só.

- Certo.

- Não tinha aquilo lá, “ó, vamos ver, quem é o professor de Biologia, de Ciências?”, pra poder tá junto.

- Tá. E entre os professores, como era, por exemplo, a escola não tinha um momento específico, a não ser a semana pedagógica, para que os professores se reunissem e discutissem, e os professores, cada um se virava sozinho ou havia, por iniciativa de vocês mesmos, uma vontade de se reunir e discutir?

- Não, não existia, esta discussão por área ou áreas diferentes, não tinha. É cada um correndo pra ver o que poderia fazer na sua disciplina.

- Bom, então você deu aula...

- Durante 6 meses.

- Certo, por 6 meses você deu aula, aí você veio fazer a especialização e o mestrado, aí então você deixou as aulas?

- Ah sim! Não. Antes disso, eu vim pra cá, pra UESB, retornei, porque eu tinha passado numa seleção já na área de Botânica. Aí a partir dessa área de Botânica que a gente veio aqui discutir sobre como organizar as disciplinas em si, entendeu?

- Certo.

- Com a turma da área de Botânica. Com a turma da universidade.

- Como professora da universidade?

- Aí eu fiquei mais ou menos um ano e depois que eu saí pro mestrado.

- E nessa discussão que você disse que teve com os professores da universidade ou na sua atuação mesmo como professora da universidade, você incorporou alguma coisa da sua experiência na escola?

- (silêncio)

- Por exemplo, você disse que aqui adquiriu bastante conhecimento, mas que era um conhecimento distante daquela realidade que você teve que enfrentar lá, aí quando você voltou como professora, para alunos de licenciatura...

- Que iriam passar mais ou menos...

- Aquilo que você passou, não é? Você incorporou alguma coisa dessa experiência na sua ação?

- Foi uma experiência, no caso assim, positiva, porque eu passei a trabalhar com eles, como a Botânica... “como eu posso trabalhar Botânica com meus alunos do ensino médio”. Então, como se fosse assim, com esses alunos, preparando um pouquinho, “olha, tem vários aspectos da Botânica, por exemplo, fotossíntese, aqueles ciclos imensos, mas de repente, o que eu vou abordar com meu aluno, o que é importante da fotossíntese, ele estar associando.

- Então, essa sua experiência como professora de educação básica te ajudou para ser professora de ensino superior no curso de licenciatura?

- Isso, na área de Botânica.

- E esse curso que você fez de Metodologia do Ensino Superior? Como foi?

- Ah, minha filha, foi assim, sabe, interessante, porque eu nunca vi tantos autores, tantos filósofos da área de educação, e às vezes tem assim, né, muitos dizem que a área específica é mais difícil, eu acho assim, a área de educação mais difícil que a específica, porque são muitas teorias, muitas discussões, que a gente também que ler e tem que se colocar. Então pra mim foi difícil, sabe, que foi assim também no período

de um ano, então era leitura e mais leituras, que eu não tinha feito até então, todas essas leituras na graduação, que a graduação eu acho assim, que é mais resumido um tanto que uma especialização.

- E contribuiu para sua prática?

- Contribuiu sim. Contribuiu bastante, pelo menos para o repensar constante do profissional, do que eu quero, o que eu posso fazer, como eu posso mudar. E depois disso aí, depois do mestrado também, fui atuar no ensino médio, então eu levei muito desse curso, principalmente da especialização em metodologia, porque era um constante repensar da minha prática, tinha o quê? A turma do 1º ano, do 2º, e do 3º, primeiro ano de quatro a cinco turmas, então a gente planejava, de repente em uma sala eu conseguia trabalhar o conteúdo, na outra, o conteúdo não ia muito longe e o engraçado é que nesse trabalho desse tema, desse conteúdo não ir muito longe, era a aula que eu saia mais satisfeita, que era a aula que eu saia mais assim sugada pelos alunos, que eu percebia que eles conseguiam fazer questionamentos, buscar mesmo, tirar alguns conhecimentos do professor e trazer os conhecimentos deles. E aí eu comecei a refletir porque em uma sala eu consigo trabalhar de uma forma e na outra não. Então é assim, dentro de um grupo de alunos com certeza tem diversas cabeças, vários universos diferentes e não dá pra seguir um planejamento único. Que esses alunos têm interesses diferentes também.

- E essa concepção ficou clara a partir do curso pra você?

- A partir do curso.

- Então pra isso o curso foi muito importante

- Hã, hã.

- E a contribuição do mestrado de Botânica para a sua prática docente?

- Pois é, no mestrado, como é algo assim mais específico, não pude atuar tão assim na Botânica, porque depois do ensino médio, eu vim pra cá, pra área de educação, é um vai e volta (risos). Aí o que veio contribuir nessa minha formação é a questão da pesquisa, de como trabalhar com a pesquisa, de como atuar na... não só no ensino, mas também na pesquisa e na extensão, então abriu o leque para isso. Apesar que a pesquisa na área de Botânica é um pouco diferente, muito diferente da área de educação, mas pelo menos eu já tinha um norte de como fazer, mas não quer dizer que eu já saí pronta também já que eu vim pra área de educação, tá entendendo?

- Entendi. E você falou que ficou essa ida e vinda, né?

- Se bem que tudo é educação, né? Mas, tem metodologias diferentes, não é isso? Porque lá no curso de Botânica é mais conhecimento, conhecimento, conhecimento, não tá assim relacionado a ensino e sim ao profissional pesquisador, enquanto a (...) especialização, de como você vai atuar, o que você fazer com todo esse conhecimento específico, foi interessante, porque eu acho que foi um complemento.

- Ah, então era isso que eu queria saber, se uma coisa ajudou a outra.

- Ajudou. Para minha atuação como professora, bastante.

- Bom, depois que você voltou, você fez especialização tal e depois voltou pra dar aula no ensino médio.

- Isso.

- Você deu aula bastante tempo?

- Uns três anos. Depois eu vim pra cá.

- E durante esse período você participou de alguma atividade relacionada à sua formação em serviço?

- Como assim?

- Na escola, algum curso ou alguma atividade desenvolvida na escola pra formação continuada?

- Ah, eu fiz um curso relacionado com o Programa de Enriquecimento Instrumental, que a gente chama de PEI que era pra estar trabalhando com os alunos com esse programa com o intuito de trabalhar a reflexão com esses alunos, que o aluno pode refletir sobre tudo que ele está fazendo. E na realidade, esse curso também mexe muito com a prática do professor, né. A partir desse programa também houve uma mudança na minha atuação. Que até como era professora, passei a ser professora desse PEI, que a gente trabalhava com folhas soltas, que já vem prontas, e trabalhar com a organização de pontos, trabalhar com... que mais? Trabalhar com leituras de figuras, leituras de imagens, eu passei também a estar trabalhando dessa forma na minha disciplina, Biologia, então consegui colocar dentro também o PEI na Biologia. Terminamos a aula, uma aula muito assim... mediada, não é só chegar “a célula é isso, isso, isso” e pronto. Não! “O que é célula? O que esta organela pode fazer?” Sempre assim o porquê com o aluno, e no final chegando a uma conclusão daquele assunto: o que nós aprendemos, o que isso aqui pode ser útil no nosso cotidiano, na nossa vida, né, então era mais assim. Eu gostei muito desse programa.

- E você ingressou nesse programa por quê?

- Porque precisava de professores, né. Foi um programa que a Secretaria de Educação inseriu no ensino médio, então precisava de professores para poder estar em sala de aula com os alunos, né, que é o PEI I, PEI II, então tive que fazer inicialmente o PEI I e a partir do conhecimento desse programa eu ia decidir se eu teria interesse pelo programa II ou não, só que eu percebi... eu gostei, nessa questão da minha prática, então eu decidi fazer o PEI II, aí eu ficava com essa disciplina de PEI e a Biologia.

- Mas esse primeiro programa que você entrou foi você que...

- Não foi assim “olha, nós estamos precisando de professores, quem se habilita?” Mas uma pressãozinha por trás disso. Porque como que a gente vai colocar o programa sem professor, né? Aí eu peguei... eu tive interesse de conhecer e aí atuei.

- Aí achou interessante...

- Hã, hã.

- E esse curso foi de quanto tempo?

- 15 dias aqui em Jequié, o I, e 15 dias, o II, em Salvador, no IAT.

- Então nesses 3 anos que você atuou no ensino médio, foram essas duas oportunidades que você teve para...

- Hã, hã.

- para se...

- Atualizar.

- Atualizar, no caso. De formação continuada? Não teve mais nenhuma oportunidade?

- Não.

- E na escola, também não?

- Não.

- E os professores também, individualmente, independente da escola?

- Também não.

- Você acha que formação de professores, os professores consideram isso como algo prioritário?



- (Pausa) **Vai depender... Muitos justificam sua carga horária, não tem tempo pra estar o que? Uma formação, no caso, continuada, não é isso que gente está discutindo?**
- **É**
- **Então muitos alegam a questão do tempo e também às vezes que não recompensa financeiramente, se isso não vai ser contabilizado no seu salário.**
- **Não tem um tempo na carga horária destinada pra isso?**
- **Se tem tempo um tempo na carga horária?**
- **É**
- **Não.**
- **E o AC?**
- **O AC realmente só pra você estar (...) planejando suas atividades, suas aulas.**
- **Individualmente? Cada um faz o seu?**
- **Não, por área. Então a área de Ciências, aí entra Química, Física, (...) Biologia. Então todos os professores ali, pelo menos nesse colégio que eu ensinei durante 3 anos, o AC era realmente utilizado para o planejamento e também tinha o planejamento do PEI.**
- **E nessa escola que você trabalhou tinha coordenador pedagógico?**
- **Tinha.**
- **Ele se envolvia na questão da formação do professor?**
- **Se envolvia.**
- **De que maneira?**
- **Bom, sempre quando tinha assim cursos, “ó, tal professor de tal área tem um curso mais ou menos de tantos dias, se quiser fazer esse curso é só deixar o material preparado para alguém estar substituindo”.**
- **Ah, ta, então tinha oportunidade de sair para fazer os cursos?**
- **Hã, hã.**
- **Mas o próprio coordenador não se envolvia pessoalmente na formação do professor? Quer dizer, ele criava possibilidades para professor sair e fazer.**
- **Hã, hã, não trazer alguma coisa para o colégio e ali os professores estar (...) atuando naquele curso, é isso?**
- **Isso.**
- **Isso não existia.**
- **Pelo que eu entendi pelo que você falou, as decisões que você tomou relativas às sua formação, quer dizer “vou fazer o curso...”, lógico que o curso de licenciatura você descobriu depois, não é isso? (risos), mas ainda bem que parece que foi satisfatório, não é?**
- **Foi, foi.**
- **Mas aí você disse “ah, vou fazer o curso de metodologia do ensino superior, vou fazer o mestrado em Botânica, vou fazer o curso o PEI”, então são decisões pelo que eu percebo, decisões pessoais, suas.**
- **Hã, hã.**
- **Não faz parte de uma dinâmica que possibilite que os professores de maneira geral se...**
- **Não, não.**
- **Por exemplo, quem não ta a fim de fazer, quem não percebe as oportunidades ou não tem acesso à informação, deixa passar.**
- **Deixa passar.**
- **Então não existe um...**
- **Não, foi mais individual.**
- **Individual?**



- É, partindo de mim.

- Então individual mesmo, no sentido que você tomou as decisões não... me parece pelo que você está falando, que na escola também não existe uma cultura, espaço e condições para que os professores discutam isso e façam isso de maneira coletiva.

- É. É muito assim né, se preocupam com a questão de aluno sem aula. Então são 200 dias letivos que os alunos tem realmente que estar em sala de aula com o professor. Então eles pensam muito “se liberar o professor, como é que esses alunos vão ficar?”. Eu já cheguei a..., no caso do PEI mesmo, a coordenadora colocou uma outra pessoa, porque o PEI são dois professores, né, então a outra professora assumiu 15 dias a sala de aula. Mas é assim, se for um curso ou um congresso o professor tem que buscar quem vai ficar ali.

- Ah, é o professor que tem que ir atrás?

- É, é. Não pode não. E acaba que professor pensa duas vezes “como é que eu vou sair, se vou deixar os alunos sem aula”, ou tenta, o professor mesmo, entrar em acordo com tal professor para adiantar sua disciplina naquele período que vai estar ausente, que “depois eu pego aquela carga horária do professor, aquela sala do professor”, e às vezes é difícil, né.

- E agora que você trabalha na universidade como formadora de professores, como você avalia a formação dos professores?

- Dos que estão sendo formados, não é isso?

- É

- Engraçado que me assim várias interrogações, às vezes me encontro em muitos de meus alunos, e por isso chamo a atenção, né. Porque antes não tinha essa, pelo menos em Jequié, a opção do bacharelado ou do licenciado, e hoje tem, então como é que eu posso admitir um aluno que chega pra mim no 6º semestre e fala assim pra mim “ó, eu to fazendo licenciatura, mas eu não vou atuar”, então a universidade está formando bombas, não é? Porque como é que a universidade fornece o certificado “ó, aqui, é professor”, mas essa pessoa no momento não quer ser professor, mas ninguém sabe se lá na frente se realmente ele vai continuar com isso, ou de repente: “ó, eu não achei mais nada e o que me cabe realmente é ser professor e eu vou ser professor de qualquer forma, mas na minha graduação eu não liguei muito com essa minha atuação, com esse meu envolvimento com a educação em si, só fiquei preocupado com as disciplinas da área específica”. Então eu tenho muitos momentos de discutir com meus alunos, o que é mesmo o papel do professor, porque a gente trabalha com pessoas, porque da mesma forma que um médico tem a responsabilidade de salvar vidas, o professor, também Então se eu não tenho responsabilidade com a minha profissão, o que eu vou estar formando, que eu vou estar fazendo com os meus alunos. E o professor, apesar que a mídia e o sistema coloca não é algo assim..., não é brincadeira, não é bico, não pode ser levada assim, tem que ser levada a sério. Então por isso que eu acredito que falta dessa responsabilidade do pensar que realmente em qualquer profissão a gente tem que ser responsável, é que acontece de muitos profissionais lá fora “ah, o professor ganha pouco, professor não é respeitado”, mas há muito tempo isso acontece, a partir do momento que eu passo 5 a 6 anos em uma universidade, eu tenho que tentar pelo menos fazer algo diferente, problemas, a gente sabe que existem, então, a gente tenta solucionar e não aumentar mais esses problemas. Então a gente discute essa questão, tenho alunos assim “ah, que realmente... não é bem isso que eu quero”, então “se você não quer, porque você não para agora”, “não, é porque eu tenho que ter pelo menos o curso superior”, então,

está mais ligada à questão do certificado e não da questão de realmente “eu gosto de fazer isso e vou fazer com responsabilidade”.

- E você acha que atualmente o curso de licenciatura, por exemplo, esse que acontece aqui na UESB, é um bom curso, está bem estruturado?

- Olha, tem muitos professores capacitados. Já ocorreu modificação na grade curricular e do tempo que eu fui aluna, para o que tem agora, dá vontade de fazer a graduação de novo. Então a nível de professor, a nível de disciplina, realmente tá bem equipado o curso. Só que eu acho que precisa ter também esse momento aí de integração entre os professores de educação e das áreas específicas, pra nenhum puxar a sardinha pra si, e sim “ó, gente estamos formando professores, estamos trabalhando com profissionais que vão ser professores mas que vão ser também pesquisadores, então educação quanto os professores da área específica tem que estar trabalhando com esses dois, com o professor e com o pesquisador, e na, lá na pesquisa puxa mais pra pesquisa e aqui mais pro lado da licenciatura e o que pega é isso, e a gente vê que sempre os alunos tem uma ligação lá com área específica. Na educação, mesmo assim, quando a gente tem disciplina de monitoria, a gente não vê esses alunos muito assim inseridos nesse contexto.

- E como você vê as diretrizes, leis e regulamentos de formação de professores? Por exemplo, a questão do estágio, aquelas 200 horas de atividades complementares, essas inovações, digamos assim, que têm parecido com relação à formação de professores, a carga horária mínima, etc., como você vê isso?

- Carga horária mínima na área ...

- Isso, pra formar professores nas licenciaturas.

- Sempre quando vêm a lei, a gente pensa assim que é assim de cima pra baixo. A LDB, tudo bem, acho que já foi bastante discutida, acho que todo mundo tem assim uma noção do que vem a ser, quais são os lados positivos e negativos da lei, agora a nível de professores com carga horária mínima em atuação no nível superior, eu acho assim interessante porque pode dar... subsídios para esse professor não estar só na sala de aula, mas ele pode estar envolvido em ensino e extensão. (...)

- E com relação ao curso de licenciatura, as normas relativas à licenciatura, por exemplo, como eu citei: as diretrizes, as resoluções que determinam como deve ser o curso de licenciatura, enfim essas normas...

- Houve um aumento na questão do estágio.

- Isso. E como você avalia isso.

- É interessante essa questão da carga horária do estágio, mas ainda precisa ser discutida como é que vai fazer para poder estar com essa carga horária tão imensa pra esses alunos poder desenvolver o seu lado prático. Então assim eu acho que seria necessário então que esses alunos comessem..., essa carga horária fosse absorvida ao longo de seu curso, pra poder já estar sendo um professor monitor em algum colégio, por exemplo, então ele teria mais uma vivência do que ele vai ser (...) lá na frente na sua formação. Então se for utilizada desta forma, essas horas a mais que foram impostas, colocadas, se fosse dissolvidas de forma que o aluno fosse utilizar realmente no decorrer de sua graduação.

- De uma maneira geral, como você avalia as políticas públicas de formação de professores, tanto com relação à entrada em serviço, ao curso inicial, a graduação, quanto com relação à formação continuada?

- Agora, sobre políticas públicas ainda não tenho nenhuma assim leitura do que vem ser realmente.

- Eu também (risos)

- **Ainda bem.**

- Eu to entendendo assim: ações movidas pelo Estado, relativas tanto à leis quanto à questão de incentivos financeiros, que vão facilitar ou dificultar alguma coisa, então, o que o Estado, o estado da Bahia ou o governo federal, enfim, faz efetivamente em termos de legislação, em termos de incentivo, pra formação de professores.

- **Aí entraria, por exemplo, o curso de formação... de professores<sup>90</sup>?**

- Sim, aí no caso foi uma política, quer dizer, a LDB determina que tem que ter o curso superior, então como a gente vai enfrentar isso, aí no caso, uma possibilidade, aqui no estado da Bahia, foi “vamos fazer um curso específico para esses professores que já estão em exercício”, então isso seria exemplo de uma política. Esses outros, como a carga horária determinada para a formação de professores ou o fato de não existir, por exemplo, como você citou, situações na escola que possibilitasse a discussão, isso também é uma política, não é? É uma política negativa, de não existir alguma coisa, mas não deixa de ser.

- Então algo assim que eu achei positivo e que eu atuei, então meu leque sobre políticas públicas é um pouquinho fechado, então eu posso falar sobre esta questão da formação dos professores. Que eu achei assim de extrema importância, porque realmente tem que estar o professor sendo atualizado constantemente.

- Este curso que teve de professores em serviço?

- Em serviço, que foi em Biologia. Então eu tive a oportunidade de estar atuando com os professores e com isso eu percebi o quanto os professores..., é claro que se queixaram principalmente porque não foram liberados 20 horas.

- Certo.

- Então era o que: um período trabalhando na escola, o outro aqui na universidade (inaudível). Então essa questão que eles colocavam um porém é que eles não foram liberados, enfim... Quando eles estavam em sala de aula, a troca de conhecimentos, a gente percebia que eles eram pessoas que estavam conquistando um lugar, eles se sentiam valorizados, acredito que isso foi significativo pra eles. Eu tive também a oportunidade de acompanhar esses alunos, acompanhamento da prática, eu tenho esses alunos como guerreiros, trabalhar de manhã, vim aqui à tarde às vezes ir daqui direto para sala de aula, e eles conseguiam fazer um trabalho bom e muitos falavam (...) que “ó, Sílvia, eu consegui modificar algumas coisas, o que eu fazia antes, o que eu pensava antes em sala de aula eu to procurando melhorar”, e eu sei que isso tem que estar sendo feito constantemente. Então eu acredito que esse curso de formação foi algo muito positivo para esses professores que estavam lá parados, sem nenhuma perspectiva de melhoria, o que eu falo é a. nível de conhecimento.

- Então, Sílvia, eu vou até conversar um pouco com você sobre isso porque, no caso, esses professores estavam lá tantos anos e nunca tiveram oportunidade de fazer um curso. Aí foi aprovada a LDB, disse que era obrigado e tal, o estado se mobilizou e fez esse curso. Que inclusive existem muitas críticas também, então, você está apontando um aspecto positivo, outras pessoas colocam que são cursos aligeirados. Mas aí tem cursos, cursos e cursos, né?

- **Hã, hã.**

- Bom, agora eles voltam pra sala de aula e tal. Bom, e aí? E os outros professores que estão se formando? Tem o curso superior? Tem o curso superior, mas fez o curso em 2006, 2007. E aí vão pra sala de aula e o que acontece? Nunca mais tem essa oportunidade?

- **Esperar que não vai ter um retorno desses professores pra a universidade?**

- **É. O que você acha?**

<sup>90</sup> Aqui ela se refere especificamente ao curso de formação de professores em serviço, originado de um convênio entre a SEC e a UESB

- **Muitos saíram daqui pedindo uma especialização.**
- **Ah, então, eles sentiram a necessidade?**
- **É, eles sentiram essa necessidade. Acho que dá pra ver o quanto eles estavam precisando de aprender a aprender.**
- **Certo.**
- **Porque por mais que seja um ... como é que eu posso dizer, um curso curto, mas esses professores tem uma história, tem uma prática, e a nível de conhecimento é claro que ninguém nunca está pronto, então a gente tem que estar sempre procurando, procurando, procurando e eles saíram daqui com essa ideia.**
- **Certo, eles saíram pedindo e você acha que esta especialização vai acontecer?**
- **Acho que aí vai depender da disponibilidade dos professores que estavam envolvidos com o curso (...) pra gente ver se é viável, que pra mim é viável, mas a gente sabe que fazer um curso de pós-graduação requer bastante tempo pra se fazer o projeto e também pra estar atuando nesse projeto (...). Só que a gente também tem responsabilidade, não é? Se aqueles que a gente formou ta pedindo pra voltar, então o departamento, os professores tem..., não é assim uma obrigação, mas uma responsabilidade.**
- **Então, você entende que isso deveria ser uma iniciativa da universidade?**
- **Hã, hã. Já que estamos preocupados, porque a gente sabe que só a graduação, hoje em dia, não é o suficiente para um professor estar em sala de aula. Ele precisa estar (...) se atualizando.**
- **Bom, eu também gostaria de saber sua opinião a respeito de... Porque a gente ta falando aqui do indivíduo, como você deu seu próprio exemplo que você foi atrás daquilo que você achou que era necessário. Esses professores fizeram o curso, lógico que a iniciativa desse curso existia, mas depois ficou por conta deles. Então a gente vê que é uma questão no individual. Existe uma certa dificuldade que a gente possa resolver essa questão no coletivo, pelo que eu estou vendo, dos professores conversarem, discutirem sua formação, das dificuldades que tem e como isso poderia ser feito. Na minha opinião, o sindicato seria uma instância em que essas discussões poderiam acontecer. Então, eu queria saber de sua vivência, aqui no estado da Bahia, se você tem conhecimento se o sindicato dos professores elabora essas discussões, se você foi sindicalizada quando deu aula no ensino médio, se é agora, se você concorda ou discorda disso que eu to falando, enfim, o que você pensa sobre isso.**
- **O que eu percebo, aqui eu não to envolvida no sindicato, na ADUSB, mas to envolvida no do técnico, é diferente. Mas o que eu percebo é que eles se envolvem mais assim na questão de greve, a nível assim o que eles mais labutam é a questão do salário do professor.**
- **A formação não é uma causa, então?**
- **Eu acredito. Na minha concepção não vejo que a formação seja assim uma causa. Apesar que a universidade promove cursos de especialização, do que a gente ta vendo aí, mas é pelo departamento, não pelo sindicato. Eu acho até uma coisa nova assim tá falando da capacitação do professor, via o sindicato, pelo conhecimento que eu tenho, pela prática que eu vejo, o sindicato funciona mais quando tem algo que não vai bem no bolso o professor.**
- **Bom, era mais ou menos isso que eu pretendia, que você contasse sua história...**
- **Terminou? Gente que entrevista gostosa, Daisi, gostei.**
- **Então, Sílvia, antes de encerrar, eu gostaria que você falasse assim pra mim: uma coisa que você vivenciou que você falou assim “poxa, isso aqui foi importante pra eu aprender a ser professora.”**

- Bom são várias coisas, mas como a minha memória é muito curta eu vou falar assim da minha experiência que eu estou tendo como professora substituta da área de educação, que pra mim está sendo assim como se fosse mais um outro curso, que eu estou aprendendo muito com os professores, além de estar trocando conhecimento com os alunos, tem muita gente que diz “o, Sílvia, vai por aqui”, estimula a fazer o doutorado, que eu já penso, “ó, você pode trabalhar dessa forma, participa de tal congresso, de tal evento, lembra sempre de publicar”. Então eu to recebendo muito apoio nesse sentido, e o tempo que eu fique nesta área eu aprenda (...).

- E ao contrário, tem alguma coisa que você gostaria de ter feito, que considerou importante para sua formação e não deu, não conseguiu por algum motivo?

- Não. É o que eu falei, né, ta sendo ao contrário. O pessoal fala assim: “ó, Sílvia, tem tal palestra, você não quer participar? Participa de tal projeto”, como foi o caso do curso de formação, então ta sendo muito bom.

- Bom, era isso então, muito obrigada.

- Foi ótimo.

---

e-mail de 21/07/2009

Bom, eu que agradeço, por mais um momento gostoso de relembrar a minha história profissional, foi muito bom, teve momentos que me emocionei (acho que estou sensível demais). O que posso acrescentar é que ainda tenho em mim essa necessidade de descoberta, atualização... é tanto, que estou no doutorado e estou dando continuidade ao curso de psicanálise que tinha iniciado antes em Jequié, e que estarei concluindo este ano. Penso em fazer a ponte entre psicanálise e ensino de Ciências (quando eu concluir o doutorado), acredito que essas duas vertentes permitem o diálogo, e minha atuação em sala de aula será mais abrangente.

Obrigada mesmo! foi um momento de reflexão, de repensar a minha caminhada.

Sucesso querida!!!!Precisando estarei a disposição.

## Raul – 1h30min

- Eu queria que você me contasse a história da sua formação como professor de Ciências, você pode ficar à vontade, falar à vontade, o que você lembrar.

- Durante meu tempo de graduação, na verdade, antes disso, eu não imaginava que a gente ia ter uma formação diferente aqui na universidade. Porque quando eu era aluno, eu conseguia ver alguns defeitos na escola, pelo fato de ser um aluno crítico, eu via alguns defeitos que os próprios alunos e eu também que a gente queria pra melhorar nossa própria condição de discente. E aí, eu passei no vestibular, entrei na universidade e comecei a trabalhar com a licenciatura, então tive algumas disciplinas voltadas para a pesquisa e outras, já quando a gente entrou na área de educação, geralmente o aluno aqui da graduação começa a achar isso tudo chato, mas, de certa forma, o que foi importante pra mim como professor foram essas disciplinas da área de educação. Eu acho que aqui na graduação, os professores da área de educação procuram passar as disciplinas tentando aproximá-las da realidade, que é a condição aqui da cidade, então, quando eu saí da universidade eu não tive esse impacto grande porque o que se tentou fazer aqui foi isso, aproximar a universidade, a docência, da situação real, que existe lá fora. Tanto que no meu estágio, eu estagiei lá no P., eu consegui ver, eu consegui perceber a falta de estímulo, eu consegui ver uma escola assim, vamos dizer... ultrapassada. Porque a escola, ela... o perfil dos alunos mudou e a escola não está acompanhando, e a formação dos professores também está um pouco complicada, tá ficando muito complicada. Então, eu acho que essa formação de professores, isso sempre foi uma briga minha aqui dentro [da universidade], que a gente precisa... essas aulas de educação, por exemplo, a gente precisa tentar modificar, inovar. Falar assim: “professor o que eu vou precisar realmente lá na escola, como uma aula de Biologia se desenvolve, o que eu preciso além da teoria, eu preciso da prática, como a gente pode inovar, como eu posso desenvolver esse pesquisador dentro da gente pra gente inovar nossas aulas? Esse cara que vai em busca das coisas, que consegue criar, que junta, forma grupos pra formar, por exemplo, modelos celulares, criar isso, criar aquilo, novidades pra facilitar nossa prática docente”. Isso, eu senti muita falta na formação, aproximar o professor nos meios de... tecnologia, por exemplo, vídeos, computadores, animações, músicas. Acho que a gente ficou na universidade, no curso de formação aqui, um pouco mais na teoria, que também foi bom, deveria, além dessa teoria complementar com essas inovações, tentar fazer algo diferente. E quando eu cheguei lá [na escola], eu tive esse contato com os alunos o que eu aprendi aqui na teoria, eu vi lá, o que eu vi aqui, eu vi lá, isso facilitou o meu trabalho, então, quando eu via determinada situação com aluno, aluno com aluno ou aluno com você professor, eu lembrava das aulas, a professora falou isso, o professor falou aquilo, “ó, Raul, vai encontrar isso lá na escola”, e aí facilitou, certo que cada situação é diferente, mais isso facilitou. Agora, a questão de trabalhar com perfil do aluno atual, eu ainda me bati e ainda to tentando me encontrar nisso aí, tanto que eu procuro comprar alguns DVDs, procuro encontrar algumas animações, *softwares*, embora o Brasil seja ainda um pouco carente. Você vê, eu pesquiso lá na internet, quando eu entro no *site* da BBC, você encontra produções da BBC, produções incríveis, tem uma produção mesmo chamada “A vida dos mamíferos”, excelente para você trabalhar no ensino médio, mas em inglês (...), projetos de animações também, por exemplo, do corpo humano, eu vejo alguns sites incríveis, animações que parecem que são reais mesmo. Então, você fala assim: “poxa, se você trabalhar com essas animações em sala de aula, se você colocar o *data show*, a compreensão é bem mais fácil. Porque a gente não sabe



qual o nível de abstração que o aluno tem, muitas vezes você joga no quadro e aí ele não consegue entender, já outro entende rápido, então fica essa coisa diversa aí na sala que um entende e outro não entende, mas com animação, facilita até a vida do professor. Eu acho que na própria universidade a gente tem que começar a atentar pra essas coisas, pra essas novidades que estão surgindo. Porque o aluno, eu estou notando agora, que o aluno é muito ativo, ou ele é muito ativo ou ele é muito ultrapassado, tem alunos que não conseguem acompanhar também, tem alunos que não tem condições. Só que o professor, se ele tivesse condições de dar uma aula com esses mesmos recursos, pra todo mundo, seria melhor, mas só que o professor não tem condições de dar essa aula, com esses recursos pra todo mundo. Mas só que tem alunos que tem acesso a certos recursos, como computador e aí tem informações no computador, então ele vai lá no *site* e pesquisa e tal, compreende rapidinho, já outros, não tem. Isso quando o professor também sabe trabalhar, existem recursos simples também que eu acho muito legal, muitas universidades tem seus grupos de trabalho nos laboratórios de Ciências e você desenvolve práticas simples durante a aula. Isso que eu fala sempre com os professores, isso a gente tem que trazer pra universidade.

- Você trabalha com essas metodologias inovadoras, essas metodologias recentes, em sala de aula?

- Eu ainda não trabalho.

- Mas você não trabalha por quê? Porque você não aprendeu aqui ou porque não tem condições na escola?

- Porque eu não aprendi. Aí o que é que eu estou dizendo, existe uma questão complicada hoje em dia que é a questão da falta de tempo do professor. Então o professor trabalha, como eu estou trabalhando, ele trabalha 40 horas no estado... Eu to numa condição assim, olha, deixa eu só falar porque isso é importante para que toda comunidade entenda e saiba do que está acontecendo com os professores, eu sai da universidade e peguei 20 horas ganhando 500 reais, o salário agora aumentou foi pra 600 reais por 20 horas, aí eu pedi enquadramento de mais 20, to com 40, só que o estado enquadra depois e um ano, demora de enquadrar, então eu estou trabalhando 40 e recebendo 20.

- Ah, é?

- É, recebendo 600. Só que aí a condição de um professor com 600 reais... com 1.200 já complica, com 600, não existe, aí eu fui obrigado a pegar uma escola particular, surgiu a oportunidade. Então eu fiquei com 40 horas com mais 8 aulas na escola particular, então tempo, você não tem. Aí dentro disso eu ensino: duas disciplinas numa escola daqui, duas séries diferentes... olha, segundo e terceiro anos em uma escola, sétima e oitava em outra, então são quatro aulas que eu tenho que preparar. Aí na zona rural, eu preparo 3 de Biologia, que são diferentes daqui, três de inglês e uma de filosofia, são onze aulas no total. Então muita aula pra preparar, pouco dinheiro, e aí você fica com a necessidade de se atualizar. Eu tenho que ter tempo pra entrar em contato com vocês aqui na universidade, com os professores, eu preciso de tempo pra entrar em contato com professores de outras universidades, pra eles passarem pra mim o que eu não sei. Eu vi um experimento interessante na revista Nova Escola sobre a chuva. Eles colocam um béquer, um vidro em cima, água fervendo (...) eu falei: “poxa, isso eu posso utilizar na minha aula sobre água”, são soluções simples que chama a atenção do aluno e o aluno aprende, então fiquei pensando “o, meu Deus, uma coisa simples e eu não sabia”, mas é porque eu não to tendo tempo de ir buscar e eu acho que a comunidade escolar, aqui na cidade, é muito separada.

- Separada do quê?

- Assim, muito dividida, os professores, por exemplo, não se encontram, os professores de Biologia, não tem um encontro...

- Você acha que seria importante isso?

- Muito importante. E eu penso que a própria universidade, como os professores não tem tempo de organizar um evento, a universidade poderia ser ativa nisso, “vamos organizar um evento, por exemplo, para os professores de Biologia, e a gente vai discutir algumas questões com eles e trazer algumas inovações”, seria um evento importantíssimo para a formação da gente, um complemento, na verdade. Isso aí eu senti muita falta. Eu conversei até com M, que é o autor dos livros de ensino médio, eu perguntei: “o, professor, me diz aqui, como fazer hoje em dia, nesse mundo corrido, pro professor se manter atualizado?” Ele me olhou assim e me falou que na época dele ele tinha que estudar e se virar também. Então, eu acho que não dorme... (risos)

- Os professores têm uns hábitos estranhos: comer, dormir, hábitos esquisitos. Raul, eu vou retomar algumas coisas que você falou você disse que prestou vestibular aqui na UESB, você é aqui de Jejué?

- Sou.

- E você prestou vestibular no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Você pretendia ser professor? Falou assim: “vou entrar num curso de licenciatura porque eu quero ser professor”?

- Não. Eu sempre gostei do contato com pessoas. Eu acho que minha área é ter contato com animais ou com pessoas, seja lá enfermeiro, médico, professor. Eu nunca gostei de trabalhos que eu fique dentro de laboratório, de um escritório, e de repente, eu queria fazer enfermagem, na verdade eu não queria ser enfermeiro, eu não queria ser nada, queria ser músico, porque o que eu gosto mesmo é música. Mas de repente eu fui fazer vestibular pra enfermagem e de última hora eu falei assim: “não, eu faço Biologia, eu vou perder”, esse era meu pensamento: “eu vou perder e no próximo ano eu faço cursinho novamente e faço enfermagem e passo”, era só uma experiência era ver como era o vestibular. Porque eu perdi 4 anos, no ensino fundamental e no ensino médio. Eu não tive ensino médio, na verdade, não tive Biologia, Química, Física, não tive nada disso, o que eu aprendi, eu aprendi no cursinho, pra você ver o nível de educação que eu tive, eu aprendi no cursinho e tomei gosto pela educação no cursinho. E aí quando eu fiz o primeiro vestibular eu tive o azar ou a sorte de passar. Já que eu passei, eu falei assim: “eu vou cursar pra ver”. Quando eu vim pra me inscrever pro vestibular eu vi que tinha Biologia e pensei: “eu vou colocar licenciatura porque assim eu posso trabalhar lá no meio do mato e posso também prestar um concurso”, e de repente eu passei, gostei, fiquei muito fã do curso, comecei a trabalhar aqui dentro com pesquisa e as disciplinas de licenciatura eu pensei que eu não ia gostar, mas gostei e aí eu estagiei e pensei “ah, eu gosto da educação, gosto de dar aula”, e comecei a trabalhar e agradei muito a Deus porque eu vi que é isso mesmo que eu quero, gosto muito de educação, gosto muito de ensinar, gosto muito, muito, muito. Sou fã de tentar inovar, de tentar passar o assunto pra galera de uma forma u eles compreendam e que a gente possa analisar e fazer críticas em cima disso, sei lá, discutir bastante e pra mim é uma alegria quando eu vejo que o aluno conseguiu alguma coisa a partir daquilo. Tem duas profissões que eu considero muito importante para a sociedade: medicina e docência. Ser profissional da saúde ou da educação, são duas coisas que mexem comigo, e a música agora ficou só pro lazer mesmo.



- Você toca algum instrumento?

- Toco bateria.

- Teve um momento em sua fala em que você diz assim “eu sempre fui crítico, desde ensino médio”, é... você acha que uma pessoa nasce crítica ou se torna crítica?

- A pessoa se torna crítica.

- E como você acredita que se tornou uma pessoa crítica?

- Eu me tornei crítico a partir do momento que eu passei a viver, na verdade. Essa formação da gente, essa personalidade a gente começa desde criança, né, “eu decido por isso, eu decido por aquilo”, o pai poda aqui, a mãe poda ali, orienta desse jeito e tal e a gente vai trazendo essas coisas, só que depois de um tempo já começa... os ensinamentos de outras pessoas, dos professores, da sociedade, e isso começou a contribuir para minha formação, pode ser negativa e também pode ser positiva. Depois de um tempo, eu comecei a ganhar autonomia, comecei a filtrar o que era interessante pra mim, pra minha vida, o que de fato era importante pra sociedade e depois de um tempo eu comecei a me perceber como um sujeito ativo da sociedade, eu falei; “poxa, agora eu to aqui pra somar, eu suguei muito da sociedade, muito conhecimento, eu aprendi muito, tive muitas alegrias, muitas decepções, são aprendizados, mas agora eu to pra somar, como é que eu vou somar, o que eu vou fazer, como é que eu vou fazer”. Às vezes um jovem se bate muito porque ele pensa que não ta somando, ele quer já uma coisa grandiosa que transforme já a sociedade, e não é assim. Depois de um tempo, mais com a maturidade eu percebi que eu vou somando aos pouquinhos, na escola, no meu bairro, e principalmente, professora, o que eu penso hoje em dia, é na escola, acho que o lugar que eu posso somar mais é na escola.

- E de que maneira você acha que pode fazer isso?

- Primeiro lugar, a gente tem um compromisso com uma disciplina, por exemplo, Biologia. Eu preciso estudar, eu preciso correr atrás dessas inovações pra passar esse conhecimento pra os alunos, essas informações. Eu preciso contribuir com a formação pessoal deles, com a formação humana, na verdade, porque às vezes, em sala de aula, a gente passa um conhecimento técnico e a gente, como ser humano, a gente percebe algumas coisas que são necessárias pra formação humana do aluno, pela experiência que eu estou tendo eu já consigo passar algumas coisas pra eles, por exemplo, relacionado às drogas, à prostituição, ao interesse de você querer crescer, querer ganhar a sua independência, você valorizar a natureza, valorizar a sociedade, os amigos e valorizar a educação, valorizar o desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento humano, sei lá... as relações interpessoais. Isso eu faço de uma maneira natural, se você falar assim: Raul, você teve um curso pra isso?” “Não”, é o que eu vim aprender na minha vida.

- E você acha que isso é possível fazer dentro da disciplina de Biologia ou você precisa parar e falar “olha, gente, vamos parar agora a aula de Biologia e vamos conversar sobre isso”?

- Bom, quando a gente cai num tema, como o que eu estava trabalhando com eles agora, os sistemas reprodutores, a gente estava falando sobre sexo, sobre alguns temas que a juventude fica assim... meio resistente, e a gente vê que os pais não tem contato com os filhos em relação a esses assuntos. E eu acho que dentro da disciplina isso da pra trabalhar, quando você tem o conteúdo, mas eu acho que vai além da disciplina, nos corredores até na sala de aula isso acontece.

- Tá, já que estamos falando nas disciplinas, me diz uma coisa: você deu aula em escolas bastante diferentes: zona rural, escolas particulares, escolas públicas, não é isso?

- Isso.

- E disciplinas também bastante diferentes umas das outras, né? E o que você pode falar a respeito dessas diferenças, por exemplo, a respeito das disciplinas, você deu, por exemplo, aula de inglês, o que difere ou não existe diferença, entre você lecionar essas disciplinas e lecionar Ciências ou Biologia?

- Primeiro, na disciplina de inglês eu não tenho domínio do assunto, certo que vão vir coisa novas, sempre vão vir e você também esclarece pra os alunos que você não sabe ali, mas que você vai buscar a resposta e de, pois leva, pra ganhar a confiança do aluno, ele sabe que a gente não sabe de tudo, mas a disciplina de inglês, eu não domino, então como é que eu vou pra sala de aula se eu não domino, eu não fui formado nisso, então como é que eu vou lecionar uma coisa que eu não sou formado, filosofia, eu não vou dar uma aula de filosofia que um filósofo dá, o filósofo não vai dar a aula de Biologia que eu dou. Alguém pode dizer assim: “mas tem uma pessoa aí, que é formada em Matemática e dá aula de Biologia melhor que um cursou em Biologia”, eu vou dizer “tudo bem, mas a pessoa que cursou Biologia, muitas vezes ela não queria dar aula, ela não tem vocação, porque se ela tiver vocação e quiser dar uma boa aula e ela fez um bom curso aqui, ela dá aula melhor do que qualquer pessoa”. E eu sempre trago essa coisa comigo que eu não consigo desenvolver legal aula de inglês e de filosofia porque eu não fui formado, já aula de Biologia eu tenho uma formação. Quando eu pego dois ou três livros e coloco em cima da mesa e pego a folha de ofício e começo a anotar alguns tópicos, a fazer alguns desenhos, preparo minha aula, eu consigo desenvolver com facilidade, eu consigo compreender, porque eu tive essa formação. Então, quando eu vejo ali aquelas reações Químicas, a célula, as organelas, eu consigo ver além, porque eu tive essas disciplinas aqui na universidade. E o momento da aula é justamente isso, é tentar facilitar pro aluno, arrumar uma estratégia de como transmitir pro aluno e isso eu consigo, matutando ali eu consigo arrumar alguma estratégia pra passar pra eles. Já a disciplina de inglês, não, inglês eu tenho que entender primeiro, então eu não consigo pensar em estratégias pra passar pra eles, então isso pra mim não existe, é totalmente desumano, isso aí, o estado está na verdade tentando enganar a sociedade, é uma coisa vergonhosa, eu digo que é uma coisa vergonhosa pra qualquer país, qualquer estado, qualquer cidade. Já a disciplina de Biologia é bem melhor, eu consigo entrar em contato com colegas, eu falo a mesma língua deles, eu consigo falar, eu consigo passar o que estou precisando.

- E essa experiência de dar aula em zona rural, é diferente da zona urbana?

- Diferente, na zona rural você tem alunos com perfil totalmente diferente. Na zona rural tem alunos que... tem coisas que não tem muito significado na vida deles, por exemplo, se você for trabalhar com ciclo de Krebs na zona rural, o aluno olha pra você, acha você a pessoa mais chata e no outro dia ele não vem na escola, não tem necessidade, eu tenho coragem de falar que não tem necessidade de você trabalhar com o ciclo e Krebs na zona rural, você simplifica o ciclo, passa para eles e acabou, não precisa detalhar, fosforilização oxidativa, nossa senhora, é loucura, então são coisas que você deve simplificar, não é, nem ser reducionista, mas você precisa simplificar, mas existem outras coisas que são mais significativas pra zona rural, por exemplo, você trabalhar com as partes da plantas: raiz, caule, folhas, flores, frutos, reprodução, essas coisas são super interessantes, quando você fala, ou aluno diz: “o, professor, eu vi isso ali”, e ele se interessa porque faz parte da lavoura dele, porque a gente tem que entender que esse aluno que tá lá ele... um aluno falou comigo “professor, eu trabalho o dia inteiro na lavoura, eu começo às 6 da manhã e (...) e aí

eu termino às 5 da tarde”, a noite você pega um aluno desse jeito, eu vou falar do ciclo de Krebs pra ele? Mas quando você pega os frutos e leva pra ele, você vai falar da diversidade dos frutos, da importância do fruto pra planta, da flor pra planta, dos tipos e raízes, caules e folhas, mesmo com sono e cansado, ele se envolve.

- E essa decisão que você tomou com relação aos conteúdos que mereciam mais ênfase nesse ambiente que você citou, na zona rural, você tomou essas decisões baseado em quê?

- No meu curso de formação, a gente tinha uns professores que pegavam no pé da gente. Falavam assim “é importante contextualizar, é importante tornar aquele conteúdo significativo”, e na minha interpretação, isso que os professores falavam, é isso. Eu não quero fazer uma coisa... de qualquer forma, esse é um momento de investigação minha, que eu tento ver o que é melhor e o que não é legal pro aluno nesse momento, o que ele vai pegar e o que ele não vai pegar, eu to falando aqui do ciclo de Krebs porque eu to vendo que isso ele não pega, quando eu falo sobre os vegetais eu sei que ele pega, porque eu fiz e eles se envolveram. Então eu comecei a... aquela questão do professor pesquisador, então eu falei “olha, assuntos que a gente consegue levar pro dia a dia, se tornam interessante” (...).

- Essa experiência sua como professor tem um papel na sua formação como professor? Essa experiência em sala de aula?

- Com certeza, eu acho que a formação da gente começa na universidade, aliás, começa bem antes, formação humana, a formação profissional ela começa aqui na universidade onde a gente vai ter uma visão totalmente diferente dessa formação profissional, a universidade tem um papel fundamental, e o complemento da formação profissional é quase o exercício da vida dentro da sala de aula.

- O que você acredita que tenha colaborado, dessa experiência como professor, no trabalho docente, o que colaborou de maneira mais marcante na sua formação?

- Assim..., na minha formação... isso na sala de aula que a senhora tá querendo dizer?

- É, no trabalho mesmo.

- No trabalho... alunos com perfil diferentes, você trabalhar com pessoas diferentes, você entrar em contato com colegas e tentar saber como eles trabalhavam com os alunos, como lidavam com situações diferentes, complicadas, eles passaram essas experiências, foram poucos, mas eu tive essa curiosidade de perguntar. Então o contato com colegas e o contato com os alunos acho que foi mais importante, o fundamental foi o contato com os alunos.

- Por quê?

- Porque... eu comecei a perceber... a fazer dentro da sala de aula... fazer investigação. Eu comecei a comparar como aluno o que eu gostava o que eu não gostava, como professor o que eu to fazendo que os alunos estão gostando e o que não estão gostando, eu deixei muito aberto pra eles, para eles se expressarem, e não precisa nem eles se expressarem, pela cara a gente já percebe. E eu comecei a me incomodar com minha própria prática, eu falei: “eu preciso mudar”. Tinha dia que eu saia de lá sabe o que é parece que vai explodir de alegria? De eu falar “hoje foi aula”, e tinha dia você fala “eu não quero mais essa profissão”. Aí eu paro, espera aí “por que aquele dia deu certo e hoje não? Aquele conteúdo foi mais fácil, aquele mais assim, esse eu consegui contextualizar, esse não. Ou nesse dia a sala estava com algum problema, estava pensando nos jogos internos? Tem alunos com problemas familiares”. Ai eu tentava sondar, eu perguntava pros alunos, eu ia no corredor, tentava ter uma relação com eles, isso é que trouxe crescimento na minha profissão.

- E você falou muito sobre conversar com seus colegas. Isso por iniciativa sua, você procura essas pessoas e conversa com elas, pergunta, troca? As escolas em que você trabalhou ou está trabalhando não oferece oportunidades de trocas entre os professores?

- Tem uma escola, que é pública, eu a gente tem o AC, só que... na minha visão... eu falo com o articulador de área, eu falo que ele não tem que ficar aqui só cobrando prova, ele não tem que ficar cobrando plano semanal, ele não tem que ficar cobrando... só cobrar, cobrar do professor, acho que o professor é muito cobrado. Eu acho que o articulador tem que estar aqui pra dar um suporte, ele tem que fazer essas reuniões com os professores da área, a gente expor algumas dúvidas, a gente expor algumas propostas, pra que a gente possa crescer, fazer algumas análises com relação aos alunos. A gente faz, a gente faz isso, mas é pouco, porque a maior parte o tempo é a gente elaborando prova, a gente corrigindo tarefa, a gente fazendo essas coisas, pela falta de tempo (...).

- Esse articulador... nas escolas em que você trabalha não tem coordenador pedagógico, ou tem?

- Tem o coordenador pedagógico e tem o articulador de área.

- Ah, tem um coordenador pedagógico?

- Tem.

- E qual é o papel desse coordenador pedagógico?

- O coordenador pedagógico... é isso que eu falei, alguns se preocupam muito em cobrar, então “como está a escola, como está a sua disciplina, quais os conteúdos que você está trabalhando, você está fazendo as atividades?”. Muitas vezes eu sinto muito essa parte de cobrar, mas eu acho que o coordenador ele deveria ter essa parceria com a gente de orientar nossa atividade dentro da sala de aula, por exemplo, o coordenador conhece o perfil da escola, conhece o perfil dos pais, porque eu nunca vi uma pessoa pra conhecer tanto os pais como o coordenador, e isso é importante, agora, falta esse diálogo do coordenador sentar com o professor e passar: “olha professor, a escola está nessa situação, está passando por isso”, pra essa parte pedagógica, a gente ter uma noção de como está a escola, não depender só da gente pesquisa e no decorrer do dia perceber.

- O coordenador consegue articular atividades coletivas com os professores da escola?

- Geralmente em datas comemorativas, por exemplo, teve o São João, aí conseguiu fazer. Teve as olimpíadas também.

- Mas atividades para reflexão sobre a prática, consegue ou não?

- Não, sobre a prática, não. Agora tem outra coisa também, porque por parte dos professores existe uma resistência.

- Por que será?

- Pela falta de tempo. Porque tem professor que chega na escola no momento de dar aula e terminou a aula já vai pra outra escola.

- Não tem garantido no horário de trabalho um momento coletivo?

- Não tem.

- Tem os AC, mas os AC são por área?

- É. O AC é por área e o AC é geralmente pra você fazer tarefa, você fazer... o professor não quer desperdiçar aquele tempo do AC pra ficar batendo papo...

- Bater papo quer dizer o quê?

- Discutir. Ele quer aquele momento pra ficar preparando prova, corrigindo atividades.

- E este articulador de área é um professor da área que tem como função o quê?

- Ele reúne os professores da área, ele cobra o plano de aula semanal, ele procura saber o que você está trabalhando, ele reúne os professores da área pra saber: “como é que está aquele aluno, que providências a gente pode tomar, como está aquela sala?” Aí vai o professor e expõe: “eu tive um problema com aquela sala, mas foi por causa disso, disso, daquilo”. Então, esse momento é importante pra gente porque a gente passa experiência um pro outro ali.

- E ele tem dispensa de uma parte da carga horária pra fazer isso?

- Tem.

- Ah, tá, então é uma função mesmo, estruturada, não é uma coisa improvisada?

- É.

- Cursos, nessas escolas que você atuou, de formação em serviço, você participou de algum?

- Na escola?

- É.

- Se teve algum curso?

- É.

- Não, não teve.

- Por exemplo, você disse que conversou com o M., que ocasião foi essa?

- Foi assim, a editora tava vindo trazer uns livros pra cidade, pra divulgar, e ele veio pra cidade e a gente teve um bate papo. Ele veio pra falar do livro, a ideia era falar do livro, mas aí, como um cara ousado, perguntei algo a mais pra ele.

- Então foi iniciativa da Editora, agora, das redes nas quais você trabalha não tem iniciativas de cursos. Apesar que você também tem pouco tempo de serviço, mas nesse ano e meio, não apareceu nenhuma oportunidade dessa?

- Não. A gente adotou um módulo também e aí a gente foi pra Salvador, mas foi a mesma coisa, foi passar as ideias de como trabalhar com o módulo.

- Que módulo, o que é isso? Da escola particular?

- Não, da escola pública. Sistema de ensino.

- Ah, estão implantando um sistema novo?

- É.

- E aí vocês foram pra aprender...

- Mas não é formação. É como você trabalhar... é como o livro aqui, como você trabalhar com o livro.

- E o que você chamaria de formação?

- Formação é você... Eu acharia legal ele não vir pra divulgar o livro e ensinar você a trabalhar com aquele livro, mas você aprender a trabalhar com a Biologia, coisas novas, discussões, momentos de trocas de experiências, eu acho que isso é que é importante na formação. Por exemplo, professores que a gente ouve falar muito bem, como o M., se você tem uma palestra com ele, um momento de discussão, uma troca de experiência, depois você ter uma equipe pra você fazer algumas inovações, eu acho que isso é que é importante na formação do professor, mas o que a gente vê apenas é uma questão de mercado: “você vai só divulgar o livro e tal”. Porque o momento dele era esse, não julgando.

- Não, claro.

- O momento dele era esse.

- Sim, eu penso que a crítica não é com relação a esse evento, mas ao fato de não haver outras oportunidades, não é isso?

- É porque a responsabilidade não é do autor, é da escola. A escola é deveria organizar.

- Certo, mas não organiza.

- Não.

- Acho que eu vou voltar agora pra licenciatura. Teve um momento que você falou que enquanto você estava aqui como aluno você brigava muito com relação à formação dos professores, ao curso em si. O que significa isso, o fato de você brigar, brigava com quem, contra quem?

- Alguns professores eu... brigar que eu falo é você pedir a eles, não é brigar.

-Não, eu sei.

- É você pedir, você criticar, você propor algumas coisas novas.

- Certo, quer dizer então que essa briga era uma coisa assim... pessoal, pessoal não no sentido de você...

- Eu sei, eu sei.

- Era você questionando determinados aspectos...

- Das aulas, do curso, da licenciatura, da formação.

- Certo

- Isso que eu falei agora a pouco que é a questão da gente sair um pouco da teoria, da gente buscar coisas novas pra formação do professor. Quando a gente vai pegar na teoria... eu falei pra você que a gente teve uma boa formação, isso aí foi importantíssimo. Mas eu acho que, além disso, a gente precisa fazer aquilo que eu estava falando: contato com outros professores, experiências de práticas docentes de outros professores, de outras universidades, laboratórios, então são essas coisas que falta. E a gente começar a fazer isso dentro da sala de aula, por exemplo, um experimento, o modelo celular, porque a gente não fazer dentro da sala de aula? Isso pode ser extremamente interessante numa escola, quando você vai trabalhar citologia com eles, no entanto, o próprio aluno, aqui na universidade, deveria fazer, porque quando você faz isso aqui na universidade, você vai com mais segurança, você não vai pra lá experimentar, você fez (...).

- Durante o tempo que você passou aqui na universidade teve alguma situação, que você se lembre, de discussão da licenciatura?

- A gente teve a semana de Biologia (...) e teve algumas discussões, mas foram discussões que não chegaram nem aos pés da sala de aula. Porque na sala de aula os professores ficavam mais perto da gente e a gente tinha muito tempo com os professores.

- Ah, sim, você acha que foi um evento curto, o tempo limitado, é isso?

- É, o tempo foi limitado e durante um evento desse você não se expressa como você gostaria, na sala de aula é bem melhor pra você se expressar, porque você tem intimidade com os alunos e você tem também um certa intimidade com o professor já.

- Tá, então você acha que essas discussões sobre a licenciatura deveriam ter ocorrido em sala de aula?

- Não, ocorreu.

- Como?

- Ocorreu.

- Ah, ocorreu? Ta certo, então quer dizer que você teve oportunidade tanto em um evento, que foi uma coisa muito pontual, mas houve discussões em sala de aula também.

- Em sala de aula, que foi melhor, foi mais profundo.

- Certo.

- E eu acho que a senhora se lembra das discussões, que a gente ficava até mais tarde lá.

- Sim, mas o entrevistado é você (risos). Sem dúvida, eu tenho muitas e boas lembranças.



- Às vezes as discussões com os professores iam até mais tarde e a gente se envolvia mesmo nas discussões, nos debates. E os meus colegas de faculdade traziam as ideias deles, as experiências, os problemas, as experiências que eles traziam de alunos do ensino fundamental e médio e de alguns professores que já estavam lecionando, eles traziam pra sala de aula e isso acrescentava bastante pra gente e acho que a gente conseguiu crescer muito, muito, muito durante a nossa formação aqui. Prá só o que pecou foi isso, essa questão das inovações.

- Sei, essa parte mais... prática, né? No sentido de metodologias mesmo de ensino, não é?

- É.

- Quer dizer as disciplinas de prática de ensino... aqui uma reflexão pessoal, talvez tenham ficado mais na parte de reflexão mesmo que na parte de metodologia, né?

- É.

- É porque a gente também tem que tomar decisões e às vezes a gente acha que o tempo tem que ser aproveitado mais pra isso. Bom, mas enfim, e com relação à pesquisa, você desenvolveu um projeto de pesquisa?

- Eu tive... além da monografia, a gente desenvolveu um... não com a licenciatura, a gente começou a fazer um trabalho com peixes, citogenética de peixes, que eu não cheguei a concluir, porque eu já entrei um pouco tarde nessa pesquisa, eu saí da universidade e eu passei no concurso do estado, então eu falei: “ou é lá no laboratório ou é aqui na licenciatura”, e como a gente precisa de dinheiro quando a gente sai da universidade, precisa sobreviver, eu tive que me dedicar à licenciatura, são escolhas que eu tive que fazer, embora eu queira retornar depois, então eu to sempre vindo aí, ver o pessoal, tal, mas no momento não dá porque eu não tenho tempo.

- E essa pesquisa com peixes foi um projeto de iniciação científica?

- Foi.

- E ela colaborou na sua formação como professor?

- Olha, como professor... eu acredito só na parte da prática. O que as disciplinas de licenciatura faltaram na parte da prática, eu tive nas disciplinas mais técnicas. Então, como a gente extraía cromossomos desses peixes, eu pude trazer os alunos pro laboratório e fazer essa extração de cromossomos e a visualização. Então isso me ajudou.

- Os alunos devem ter adorado, né?

- É e isso que me ajudou. Então, essa parte prática, falta.

- Certo. E a sua monografia, que foi na área de ensino, foi sobre o quê?

- A minha proposta foi investigar, saber, se o pessoal das escolas aqui da cidade trabalhava com aulas práticas, se eles trabalhavam com aulas de laboratório, se as escolas tinham laboratório, se tinham, eles trabalhavam ou não? Se trabalhavam, o que levou eles a trabalhar, como eles conseguiam desenvolver essas práticas. Só que eu tive o azar que eu queria pegar essa experiência pras mim e não tive porque ninguém trabalhava. E aí minha monografia foi só isso: ou não tinha laboratório, ou o laboratório estava todo desmontado, quando tinha um equipamento, tava lá abandonado e o professor não sabia trabalhar. Então, eu percebi o que esses professores também tiveram as mesmas deficiências que eu na sua formação, eles não sabem trabalhar em laboratório pra ensino médio, não sabem. Então eu cheguei a essa conclusão, de que muitas escolas não tinham, as que tinham laboratório, os equipamentos estavam todos jogados às traças ou então empacotados, nunca foram abertos, e isso acontecia porque o professor não sabia trabalhar, ele não tinha formação pra aquilo. E eu questionava se eles não poderiam buscar, porque a gente não pode ficar só esperando, mas tem que buscar. E aí veio essa coisa que eu to

falando hoje, da falta de tempo. Eu não tenho filhos, mas imagine uma pessoa que tem um filho, dois, três, tem uma esposa e tem uma casa e ele trabalha 40 horas e ganha 1.200 reais, então com certeza, ele tem que buscar escolas particulares pra trabalhar. E esses professores buscavam, então eles não tinham tempo de vir aqui na universidade fazer isso. Então pra eles era mais fácil chegar, dar aula expositiva deles e acabou e ir embora dar aula em outra escola, ganhar o dinheiro deles. Como é que eu posso culpar esses professores, eu não posso.

- Mas a experiência de realizar uma pesquisa, acrescentou ou não, mesmo que os resultados tenham sido frustrantes?

- Professora, pesquisa é sempre pesquisa.

- É? Você acha que é importante?

- Sempre é pesquisa. Acrescenta.

- Acrescenta para a formação do professor? Porque muita gente acha que só é válida se você for depois seguir uma carreira de pesquisador, seja na área de educação ou não. Mas se você não seguir uma carreira acadêmica, dentro da sala de aula, ajuda?

- Pra te dizer que ajuda, ajudou tanto na minha formação que o que eu vejo hoje... é o que eu falo “o que eu vi na monografia eu to comprovando aqui”, porque eu to vendo a situação que o professor está passando. Então o que eu falava antes “poxa, mas não tem cabimento o professor tem que pelo menos se envolver, tem que buscar”, mas eu tive que ir pra lá, pra escola pros professores me falar assim “não tem condições”, que ele não sabe trabalhar, ele não sabe mexer e ele não tem tempo de aprender, de vir buscar, é uma coisa nova pra ele. E eu pensava que não, eu pensava que não porque eu não dava aula. E aí outra coisa que eles falaram pra mim, que a universidade ela se distancia da escola, então, qual o papel da universidade? Então, você forma o aluno lá na universidade e você joga ele no mercado, nas escolas e acabou e agora vai depender muito do professor estar em busca das coisas.

- Você acha que a universidade falha nesse sentido também?

- Falha, falha. A universidade deveria também estar mais em contato com a escola. O professor muitas vezes tem até resistência de receber a universidade na sua prática em sala de aula. Porque o único ganha pão do professor é a sala de aula e se você chega lá “olha, professor, isso não tá legal, isso precisa melhorar”, mas com o intuito não de destruir o professor, mas de melhorar a prática dele, ele tem medo. Ele diz assim: “poxa, esse o único recurso que eu tenho, se alguém vier aqui e disser que não presta, eu estou acabado” (...). Mas que a universidade vá pra escola com coisas reais, porque é o que eu estou falando, é necessário você ter o conhecimento da realidade, do professor, ter conhecimento da realidade da escola e ver qual a necessidade da prática daquele professor.

- Bom, uma pergunta agora um pouco fora, você é sindicalizado?

- Não, não.

- Por quê?

- Porque eu vejo muito envolvimento com política, vejo muito a briga política, mas eu não vejo uma briga real, pelo menos aqui, em favor do professor. Eu acho que o sindicato, esses grupos, deveria reunir mais os professores pra saber das condições de cada um, das propostas de cada um, não só de brigar por salário, por isso e por aquilo, porque é importante, não que isso não seja importante, mas o que a gente pode fazer para desenvolver a educação em nossa comunidade (...). Eu acho que o sindicato deveria estar atento pra essas coisas também, encontro nas escolas, como é que está a saúde do professor, por exemplo? (...). Quando você fala de um grupo de pessoas pra representar uma classe, acho que deveria estar atento pra isso tudo e não



só pedir apoio dos professores e pegar assinatura dos professores para reivindicar salários. Nem sei se é função do sindicato isso. Um exemplo é o governo, ele tinha que se atentar que o que o professor precisa é disso.

- **Você começou uma pós-graduação também?**

- **Foi**

- **Metodologia do Ensino Superior?**

- **É.**

- **Onde?**

- **Na FI**

- **E não concluiu?**

- **Não conclui.**

- **Por quê? Falta de tempo?**

- **Também. Uma série de coisas. Eu não vi novidades. O que eu aprendi aqui na universidade, eu estava aprendendo lá, eu tava revisando. Depois de algum tempo, eu já estava quase pra terminar o curso, eu falei: “vou abrir mão”, porque estava muito chato, muito monótono. Teve algumas aulas de filosofia, de história da educação, sociologia que foram bem legais, contribuíram bastante pra gente. As discussões nossas, foram quase que infinitas, do jeito que eu gostava mesmo, mas depois de um tempo, foi só caindo naquela monotonia, aí eu falei assim: “poxa, se for só pra mim pegar esse título, eu vou me embora”. Eu quero fazer uma pós graduação que eu aproveite mais.**

- **E você tem interesse me fazer? Se tiver condições, você faz?**

- **Tanto que eu quero fazer, não agora, porque eu estou muito apertado, mas eu quero fazer na disciplina de Biologia mesmo. Eu quero fazer citologia, alguma coisa assim.**

- **Ah, ta, não na área de ensino?**

- **Não. A Biologia me atrai mais. Eu sei que eu preciso aprender mexer mais com células, mexer com laboratório, tem que buscar isso, isso é essencial pra minha prática.**

- **Me diga uma coisa, se é que você pode especificar algo, mas alguma coisa que aconteceu durante a sua vida e que você pode dizer que foi essencial pra sua formação como professor de Ciências**

- **(silêncio). Hum... acho que um fato... um fato acho que foi aqui durante a universidade, eu comecei a ensinar na zona rural, eu tava ainda cursando aqui, acho que eu tava no sexto ou quinto semestre.**

- **Ah, então você tem mais tempo de experiência do que você colocou aqui?**

- **Eu falo, depois que eu sai da universidade.**

- **Mas você já tinha começado a lecionar antes?**

- **Hum hum**

- **Ah, e quanto tempo mais ou menos?**

- **Um ano.**

- **Mais um ano?**

- **Acho que esse primeiro ano pra mim foi aquele ano que eu percebi que a educação é uma coisa bem complexa, então aquilo pra mim foi uma coisa fundamental pra eu falar assim “ou você fica na docência ou não”, foi aquele primeiro contato com os alunos da zona rural. Mas eu tive sorte de ter bons alunos, alunos muito agradáveis e eu sempre fui muito alegre na sala de aula, muito comunicativo. Nessa época eu fui professor de Ciências na 8ª série, Biologia no ensino médio e educação sexual no 1º ano. Eu tive muitas deficiências nesse ano que eu ensinei, muitas deficiências, a sala não tinha luz, o quadro era aquele quadro verde, giz apenas, e tinha giz que não**

riscava, a sala fria, muito musgo, um ambiente meio inóspito. Mas ó que nós éramos muito alegres. Quando a gente terminou, eles fizeram uma festa pra gente, em particular pra mim e pra uma professora chamada S, e aí eu não aguentei, chorei muito, porque eu cheguei a sonhar com os alunos, depois que a gente saiu eu senti saudades e tal e tive que ir lá ver o pessoal. E essa experiência minha eu também passei na sala de aula quando a gente teve curso aqui. Esse dia eu tive uma surpresa lá no CM (...), eles fizeram uma homenagem pra mim, me entregaram um troféu e tal. E aí eu chorei, chorei bastante, e aí eu falei: “olha pessoal, eu preciso passar a realidade do professor pra vocês”, e aí eu falei de todas as dificuldades que o professor ta passando e eles, pasmos, e eu falei pra eles: “o que alegra a gente são esses momentos”. E uma coisa que me alimenta muito é o aluno. Eu sempre falo que eu sou um professor mais de sala de aula, eu não sou um professor de elaborar provas, fazer plano semanal, não sou professor disso, eu faço, porque tem que fazer, mas não é muito a minha área, minha área é preparar minha aula e ficar ali na sala de aula, e ali a gente desenvolver, buscar estratégias também, apesar da deficiência, mas tentar. Depois dessa prática, desse primeiro ano que foi fundamental pra mim que eu falei: “poxa, eu gosto disso, eu gosto disso e quero tentar mudar”. E Deus abençoou e o que aconteceu? Um ano antes de eu terminar a faculdade, eu passei no concurso do estado, tinham 2 vagas, mais de 500 concorrentes, só sei que a UESB toda tava fazendo, e aí eu passei em 2º lugar. Quando eu passei, eu falei: “poxa, se eu passei é porque Deus tem alguma coisa aí pra mim”. Em 2007 eu conclui e o estado me chamou, depois que estava com o canudo da mão, eu falei “tá bom, está dando tudo certo pra eu trabalhar”. Foi nessa onda que não teve vaga pra Jequié e eu fui pra Itajuru pegar Biologia, Inglês e Filosofia e aí as coisas começaram a se complicar. E aí eu tive um problema em Itajuru também que a direção não andava em parceria com o professor, então você sabe que a escola é o conjunto, se você fala pro menino não jogar papel no chão, você orienta e o porteiro joga o papel no chão, ele está desfazendo o trabalho da gente. E nessa época a gente teve um problema político que foi a transição de governo aqui na Bahia, que o diretor de escola... pra você entender, a gente tem um diretor aqui na sede e a gente teria que ter um vice-diretor lá na zona rural, só que lá a gente não tinha nada, tinha só um vice-diretor do município, porque a escola é dividida, é uma escola só e o ensino fundamental lá, de noite, é do município e o ensino médio é do estado, mas só a que a gente tinha lá só mo vice-diretor do município e a gente tinha um diretor aqui, mas o diretor teve que sair, por causa da mudança política e a gente ficou sem diretor, então não tinha vice lá, não tinha diretor, não tinha nada. E aí eu vi assim: eu e mais dois colegas levando a escola nas costas, pra gente não desestimular aquela galera, então a gente tentava fazer aulas legais e tal e tentar cumprir nossa carga horária, nossa disciplina, com responsabilidade, mas só que começou pesar, porque a vice direção do município não estava andando em parceria com professor e começaram a perseguir o professor e aí começou a complicar nossa prática, nós tínhamos muitos problemas e eu acabei até tendo problemas pessoais, então eu corte relação até de comunicação, então eu chegava na escola, entrava na sala de aula e quando saía ia pra minha casa, eu não quis nem conversa porque eu não gosto de falsidade. Foi um ano muito difícil, principalmente de outubro pra dezembro, e eu pensava em abandonar a prática, mas eu falava “não, isso é só um momento, eu tenho que compreender que a gente ta tendo problemas, mas eu tenho que suportar um pouco isso aí pra tentar superar isso tudo. E o que me alimentava ainda eram os alunos, eles eram muito carentes, então, quando a gente ia e levava aquele carinho, aquelas orientações tal, eles... (...) Depois, o

que aconteceu? Só pra concluir a história, a gente teve uma diretora que começou a trabalhar com gente, começou fazer umas exigências e tal, mas ficou melhor porque a gente tinha uma direção aqui na sede, e de repente, quando a gente tava acostumando com essa direção, ela teve que sair porque teve problemas políticos, aí entrou uma nova direção agora, recente, então a gente tá começando a pegar o ritmo, a gente tá passando umas ideias pra ele também.

- Essa questão do diretor ser indicado emperra muito, não emperra?

- Demais, professora. Porque é assim, o professor está muito envolvido com política.

- Política que você fala é assim: política partidária?

- Política partidária. Ele é de determinado partido, não sei o que, aquele é de outro, o vice-diretor foi indicado, o diretor foi indicado. Então, quando há mudança de governo, você muda diretor, muda vice-diretor. Aquele professor que tava na articulação, sai da articulação e entra outro. Aquele que entrou vai fazer a articulação com aquele que deixou o cargo, e aquilo já cria uma resistência e começa a dificultar o seu trabalho. Então, você começa a ver uma questão e cargos e de dinheiro, você não assume o cargo porque você tem um compromisso, não tem uma proposta pra aquilo. Quando a professora me chamou, por exemplo, eu falei “ô, professora, eu ainda não tenho proposta pra isso”, não quero assumir por causa do dinheiro ou por causa da redução da carga horária, tem que ter uma proposta pra trabalhar.

- Raul, de uma maneira geral, como você acha que seria uma boa formação para o professor de Ciências? Como se daria essa formação?

- Eu acho que tive uma boa formação, primeiro lugar você tem que ter conteúdo da disciplina Biologia, então você tem que trabalhar muito com, por exemplo, genética, só um exemplo, genética, zoologia, você tem que se aprofundar muito nesses assuntos, você tem que entender, compreender. Depois você tem aprender a trabalhar com esses conteúdos aqui na universidade e você começar a ter uma percepção de como você trabalhar esses conteúdos nos ensino médio e no ensino fundamental. Depois você tem que ter uma formação pedagógica, você vai tendo assim, como eu vou dizer... uma experiência, que durante o curso de formação aqui vai sendo passado para os professores aos poucos, como você trabalha em sala de aula, quais as dificuldades, o que a escola pede, qual o papel do professor, qual o papel do diretor, então isso tudo, a estrutura da escola, o que é ser o professor, o que o professor faz. Isso foi passado pra gente. Ai vem a parte da psicologia da educação, diferenças de comportamento, como o aluno vai se comportar na sala de aula, então essas coisas que foram passando pra gente, história da educação, por exemplo, porque a gente tá assim hoje? Isso é reflexo de uma história tal. Então tudo isso é importante pra gente e aí, depois, o que foi pendente foi essa parte da prática, que eu já falei. E depois dar sequência a esse trabalho, um suporte, a universidade dar um suporte ai professor quando ele sair daqui.

- Então você acha que a formação do professor em serviço, a formação depois que ele conclui, a formação continuada, seria também de responsabilidade da universidade?

- (...) Eu acho que sim, porque quando o aluno sai da mão do professor, nosso caso lá, eu sempre fico preocupado, quando eu encontro eles na rua tal, em dar um suporte, em dar uma orientação, em fazer algumas indicações, tá estimulando eles pra os estudos, pra encaminhar eles pra um cursinho, por exemplo, pra universidade, pra alguma coisa assim, algum curso profissionalizante tal, você tem essa preocupação. Eu acho que a universidade superestima o profissional quando ele sai daqui.

- Você acha que a gente acha que já fez um bom papel e...

- É que já fez tudo e ele ta prontinho pra sair.

- Sabe que nos Estados Unidos, não sei se em todos os lugares é assim, mas existem programas de formação lá que ocorrem da seguinte maneira: o estágio continua depois que a pessoa recebe o diploma por mais um ano, então o professor da prática de ensino continua acompanhando o professor formado, talvez fosse uma boa, né?

- Hum, hum.

- Raul, eu fiz um roteiro de entrevista e aqui eu estava dando uma olhada, acho que tudo o que eu tinha colocado aqui a gente já conversou durante o nosso bate-papo. Você tem mais alguma coisa pra colocar?

- Assim.. é... a experiência de alguns professores aqui na universidade foi interessante. Então, não adianta a gente vir pra aqui e você falar a disciplina de Biologia sem você ter lecionado. Eu acho que é legal você que já teve experiência de ensino médio em classe de Biologia, você vim passar essa experiência pro aluno. Você vê como a gente leva as coisas pra gente, teve um professor aqui na universidade que faliu assim: “a gente não deve nunca superestimar o aluno nem subestimar, então são dois erros que o professor cai, então isso eu procuro sempre equilibrar, nem tanto, nem tão pouco, vamos aqui o que o aluno consegue, o que ele não ta conseguindo e tal. Então essas coisas assim que foi uma experiência que ele já trouxe de um outro professor, um outro professor falou pra ele, e ele falou pra gente, e esse outro professor ele teve uma experiência. Então esse conhecimento acumulado, essa história, que vem desaguando em cima da gente, isso é legal. E, principalmente, a gente teve professor aqui também que trabalhou em classe do ensino médio (...). Então, acho que essas experiências reais, quando você se depara lá na frente, você fala: “poxa, olha aquilo que o professor falou”, e o professor falou que encontrou essa saída e você também vai encontrar essa saída. Acho que a gente tem que sair da teoria e tentar... não sair da teoria, mas tentar trazer essa teoria pra aquela prática real. Eu acho que aqui a universidade consegui pegar a teoria, da literatura, e utilizar com as experiências próprias, então, ele fez uma junção e isso foi extremamente importante pra gente. Só faltaram as metodologias alternativas. Eu acho que é só isso. Eu tenho na minha monografia também, que eu fiquei muito chocado com o professor, muito emocionado, quando ele falou assim que “não, eu não quero mais ensinar, eu já tenho mais de 30 anos de estado, eu já to perto de me aposentar, faltam 3 anos pra eu me aposentar , e minha única prática é entrar dentro da sala de aula, escrever algumas coisas, fazer a chamada, esperar o tempo passar e ir embora”, “professor, mas isso não existe, isso não pode”, ele falou assim: “cara, eu não quero mais, eu fui abandonado pelo estado, eu to aqui na escola, to abandonado, (...) e eu to aqui declarando que eu to abandonando a licenciatura e eu sou muito triste por isso”, acho que eu não queria terminar minha carreira assim, eu queria terminar minha carreira como eu iniciei. E outro que eu entrevistei eu falei “professor, mas porque vocês pegam essa carga horária?”, ele falou: “meu amigo, eu preciso me alimentar, com o salário que eu ganho hoje no estado eu não tenho nem como comer (...)”. E relatando só uma experiência minha, eu comprei um *notebook* pra mim, pra facilitar minha prática também, eu to sempre comprando DVDs, eu to pesquisando como comprar esses *softwares*, eu vejo que tudo isso é caro, tudo isso vi facilitar a prática e vai trazer uma coisa nova pros alunos, vai estimular bastante, vai ser muito legal, vai acrescentar muito, eu vejo que tudo isso é caro. Eu vejo que eu preciso de a saúde (...) eu preciso de muita coisa que todos nós precisamos nessa profissão, eu preciso de um veículo pra me locomover, me deslocar de um lugar para outro, e preciso de dinheiro também para o lazer e de repente você trabalha muito e você ganha 600 reais, e

aí você não pode ter um carro, não pode ter uma consulta numa fonoaudióloga (...) e eu não tenho condições de nada disso. Aí você ganha 600 a previdência tira 100, o plano de saúde tira 60, e aí eu cheguei e cortei meu plano de saúde. Eu acho que professor é muito bonito, é muito bacana, mas falta salário decente.

- É, de fato.

- São algumas queixas, professora, que tem que ter, uma entrevista se não tiver um queixa de professor...

- Mas a formação de professor está ligada, né, com tudo isso. Os próprios movimentos dos docentes não separam a formação das condições de trabalho, do plano de carreira, porque não dá, não tem como. Pois, é Raul, encerramos, então?

- Contribui?

- Nossa, nem sabe como. E eu não sei como agradecer, viu?

- Beleza.

## Nani – 1h21min

- Então é isso Nani, eu queria que você me contasse sua vida e como foi sua formação como professora.

- Eu lecionava como professora leiga, na fazenda de meu pai, e depois o prefeito aqui, L. C., fez um, a prefeitura daqui junto com a Secretaria de Educação do Estado,... um convênio e convidou todos os professores leigos, na época, eu era leiga, tinha só a sexta série, que nós fôssemos à Feira de Santana fazer uma seleção e quem passasse nesta seleção com média além de 8, ganharia uma bolsa de estudos, junto à prefeitura de Jequié e à Secretaria de Educação do Estado, e eu passei. Daqui de Jequié, só eu passei com essa média os outros municípios. Alagoinhas, Feira mandaram muitas professoras, mas daqui de Jequié só fui eu Fomos à Caldas de Cipó, num centro de treinamento que tinha para professores e lá nós tínhamos professores da Secretaria da Educação de Salvador. (...) Tinha um regime interno nós não podíamos sair, tínhamos as coordenadoras, eram cem alunas, e lá nós fizemos o magistério. Um bom magistério, porque os professores eram excelentes Agora, pegava muito o jeito que a gente ficava lá, porque a gente ficou afastado da família. Era aula intensiva: de manhã, de tarde, de noite, sábado, domingo. Uma colega adoeceu. Fez as 3600 horas, acho, que necessitava de fazer, isto eu não lembro muito bem o número de aulas. Eu sei que precisava fazer as horas do curso normal todo, aí preenchemos, até aos domingos a gente tinha aula, tinha colega que adoecia, sabe? Sentia falta da família. Foi muito estressante. Mas, muito bom, o curso foi muito bom. Porque deste curso aí eu fiz vários concursos e todos o que eu fiz eu passei e foi com a base que eu tive lá, porque na verdade eu só tinha uma sexta série, apesar de gostar muito de ler, mas este curso me ofereceu muito subsídio por toda a minha vida, porque tudo que eu tentava, eu estudava e conseguia desenvolver, depois deste curso. Ai quando eu terminei o curso, eu voltei prá aqui e, fui trabalhar no estado, na secretaria de escola que eu trabalhei um tempo, cinco anos, depois fui demitida, por conta de política de W. P., ACM, aquelas brigas. W. P. tinha ganho aqui na Bahia, demitiu todo mundo com menos de cinco anos, que achava que era contrato. Então me tirou. Na época a diretora do C.I. foi, pediu lá, disse que eu era, boa funcionária que não podia me perder, porque eu fazia o serviço de secretária, mas não teve como me manter. (...) virei concurseira, todo concurso eu ficava... (...) aí fiz o concurso do estado, foi quando eu passei, foi em 93.

- Concurso prá professor?

- Concurso prá professor, regime de 40 horas e fiz também pro município aqui, também passei.

- Era prá ensinar em que série?

- Era prá ensinar de primeira à quarta série em Lafaiete Coutinho, a vaga que tinha no momento era lá. E eu fui, tive que morar lá. Quando eu vim de lá, vim já com o cargo de direção. Fiquei um ano como diretora, mas não me agradei, ser diretora, não suportava eu queria era ensinar, queira estar na sala de aula, aí eu pedi prá sair da direção. Não saí logo, fiquei dois anos (...). Aí quando retornei fui pro (...) [colégio] F. B. que tinha começado o ginásio, aí eu fui dizer prá diretora que eu queria ficar com o ginásio, até porque eu queria estudar mais, porque eu achava que no primário a gente ficava..., só que eu tive perdas salariais. Porque quando a gente entra prá lecionar no ginásio a gente perde umas atividades complementares que tem no primário. Eu já entrei perdendo um dinheiro, mas eu não sabia, cento e poucos reais, (...) por isso que a maioria das colegas fica no primário, por conta desse dinheiro. Entrei e fiquei, mas eu gostava demais! Eu falei: “Meu Deus, eu passei anos ensinado

alfabetização”. Porque a diretora falava assim: “ah, Nani você sabe ensinar alfabetização, você é boa alfabetizadora”, eu achava que com aquele curso de alfabetização... eu me empolguei muito... e a gente não cresce, a gente não lê nada, não dá tempo, fica promovendo atividade para o outro dia. Escola particular, eu também ensinei muitos anos na alfabetização, 16 anos, então quando eu cheguei no Estado todas as diretoras queriam que eu alfabetizasse também, e eu: ficava naquela de alfabetizar. Quando eu entrei pro ginásio; “Meu Deus que tempo que eu perdi nestes anos todos”, eu tinha que ta no ginásio há mais tempo porque no ginásio você começa a ler mais.

- E no ginásio você dava aula de quê?

- Eu ensinei todas as quintas e sextas do noturno, eu ensinava Ciências, depois no outro ano teve sétima e oitava e eu fiquei com sétima e oitava também.

- E porque você foi ensinar Ciências?

- Porque eu gostava. Eu tinha uma afinidade, e também porque na escola não tinha professor de Ciências. Então, tava faltando professor de Matemática e Ciências. Pró mim era um desafio, todos os dois. Quando eu cheguei, me deram um horário com todas as disciplinas, o primeiro ano que eu fiquei eu tinha todas as disciplinas, aí no outro ano ela já me deu só Ciências. E eu fiz o adicional de Ciências, pago, né? Aqui teve o I C, teve no IER, foi um ano, tinha aula sábado e domingo. No estado com 40 horas, quer dizer, acumulava 60 horas, porque eram 40 do estado, 20 do município. Sábado e domingo ia no IER. Tive assim, tipo uma estafa, porque eu não parei mais. Porque eu estava dando aula do ginásio e eu queria ter nível superior, e esse curso prometia nível superior. Professores muito bons, professores do Rio de Janeiro, São Paulo.

- Quem ofereceu esse curso?

- I C. Eu tenho o certificado. (...) Pagava mensalidade e todo sábado e domingo, muitas disciplinas, quando a gente chegou na UESB..., (...) psicologia da aprendizagem, por exemplo, tudo que nós tivemos lá (...) Eu fiz a UN também, parei, fiz só um período e quando eu passei na UESB eu deixei a UN e fui prá UESB.

- E esta UN, o que era?

- Universidade à distância que funciona aqui no C S. Do Paraná. Fiz o vestibular, passei e fiz o primeiro semestre Quando (...) passei aqui na UESB (...) eu já tava doente também. Aí eu fui prá lá, deixei porque era muito longe também, era em outra cidade. Eu fazia em Irajuba, e ficava longe prá mim ir nos sábados, eu chegava aqui sentindo dores. Aí eu falei: “não tem necessidade”, porque eu passei aqui e era pertinho da minha casa. Aí eu falei: “vou fazer minha faculdade aqui”. Porque já tinha tentado o I C, foi um ano e quando nós terminamos o Estado não considerou. Imagine, foi um curso bom mesmo e o Estado não considerou prá mudar o nível da gente, (...) esse certificado ficou só para o nosso conhecimento mesmo. Já o município reconheceu e eu recebi..., mudei de nível de 1 para 2, com esse curso, da I C Então agora fui para a UESB, fiz Biologia que era um sonho. Infelizmente teve o problema da minha saúde, porque, atrapalhou muito a minha vida, mas..., não esperava, mesmo, que acontecesse, mas não quero me afastar da educação, eu quero fazer qualquer coisa aqui, dentro da minha condição Física, mesmo que não seja mais com remuneração, não posso ter, porque eu estou aposentada dos dois, não posso ter remuneração nenhuma, mas dentro do meu limite, dentro da minha condição, (...) eu até falei com a professora C, que eu queria fazer alguma coisa ficar lá no departamento ajudando alguma coisa. (...). Porque eu vou viver muito ainda, com certeza, e eu não quero ficar aqui em casa sem ter o que fazer, eu quero produzir



alguma coisa, então ficar como voluntária...Com relação ao curso de Biologia, este curso que terminamos a graduação, eu acho que é um curso que deve continuar, prá todos os professores, (...) que deva continuar uma pós aí pro pessoal. Não falo nem por mim, porque eu não vou poder fazer, mas pelas colegas, acho que deva ter o curso, porque... até porque fica todo mundo muito acomodado, só ensinando, como no meu caso com a alfabetização, a gente fica só preocupada em passar aquilo, como se aquilo fosse uma receita, e não é, as coisas mudam e quando a gente chega lá na universidade, (...) a gente vê o tamanho da ignorância da gente, quando a gente começa um curso deste. Quer dizer, a gente é bem ignorante ainda, porque tem muita coisa prá aprender. E o curso é bom por isso, dá essa visão. O curso é bom em todos os sentidos e acho que não deva acabar. (...) Foi muito bom (...). Eu lembro que no primeiro dia lá tinha uma colega, ela lia com a maior dificuldade, e ela terminou o curso, você vendo a diferença, como cresceu (...). E a gente que pensava que sabia muito (risos). Que tinha lido muito, que sabia muita coisa, e não sabia nada. Precisa estudar muito ainda.

- Então, quer dizer, que você foi atrás de uma porção de cursos, não é?

- É, corri muito e uma dificuldade.

- E esses cursos que você fez, foi por sua iniciativa?

- Por minha iniciativa. Quando veio esta cobrança agora, que o professor tinha que ter nível universitário, eu já estava era cansada já de correr atrás. Eu achava que não ia mais ter outra oportunidade. Eu já com 48 anos, 49 já quando começou, estou com 51 agora, eu achava que não ia ter mais, tanto que eu tava fazendo em Irajuba, pago, ainda sábado, porque eu não desisto, sou brasileira mesmo.- Sou brasileira mesmo, eu falei: não eu vou, fazer e aí eu fui, em Irajuba, minha irmã dizia “ô, mas você ta doente, você vai prá Irajuba”. Eu falei: “eu vou, eu vou fazer minha graduação, eu quero fazer minha graduação”. È uma coisa que não tinha. Depois da lei que ta exigindo que o professor tenha nível universitário, está surgindo aí várias universidades, a FT abriu campus aqui em Jequié. Eu fui atrás da FT prá fazer, fui até me Salvador ver se eu tentava por correspondência, mas não conseguia. Então eu acho que essa oportunidade tem que ser ampliada, inclusive a nível de pós também. Sabe, agora eu quero fazer uma pós.

- Vou tirar algumas coisas que você disse. Você lecionou como professora leiga?

- É.

- Porque você resolveu trabalhar com o magistério?

- Primeiro foi um problema assim mais relacionado à família. Meu pai não queria vim morar na cidade. Eu ficava aqui em casa de parente e eu não gostava (...) só fiz até a sexta série e voltei prá roça. Falei pro meu pai: “não vou estudar se o senhor não for comprar uma casa lá em Jequié, eu vou parar meus estudos, mas eu não vou ficar em casa de parentes”. Mas eu tinha aquela vontade de aprender, então tinha o Instituto Universal Brasileiro pelo rádio e eu me inscrevia no Instituto Universal, e fazia tudo lá pelo Instituto Universal Tinha uns caçadores lá na fazenda, olha, é história mesmo, e um era dono de uma livraria aqui, aí eu comecei a conversar com ele e pedi a ele que quando ele tivesse revista sem capa, livro sem capa, que ele levasse prá mim ler, e ele levava muito livro prá mim ler, e muita revista, eu devorava, eu lia as revistas, romance, livros de Matemática, eu lia tudo. Quando eu não tinha nada prá ler eu pedia pro pessoal lá da fazenda que comprava sabão, (...) por quilo vinha enrolado numa folha enorme de jornal. Então eu pedia a todo mundo que guardasse o jornal prá mim ler (...) O jornal fedia e eu lia aquele jornal todo. E depois quando eu



assisti aquele filme... Estação Brasil eu acho... com a Fernanda Montenegro... que fica escrevendo carta...

- Ah, Central do Brasil.

- Eu fiquei, assim, eu chorei quando eu vi aquilo, porque eu me lembrei, de quando eu tava na roça e eu ficava fazendo carta, e dia de domingo fazia aquela fila de gente prá mim escrever, eu acho que cresci muito fazendo carta, eu redigia carta e criava história, e respondia as cartas, porque vinha de volta e eu respondia. E nesse fazer de cartas eu comecei a ensinar o pessoal adulto, a alfabetizar, por minha conta, ensinava um, ensinava outro. De dia eu pegava meninos que não tinham nada prá fazer, sentava embaixo de uma árvore e começava a ensinar os menos lá, brincando de escola. Na verdade, quando o prefeito da época, passou com um fazendeiro lá e me viu debaixo da árvore dando aula aos meninos.

- E estas crianças não tinham uma escola oficial, formal, assim prá eles?

- Não, não tinham. E ele parou o carro e falou comigo: “o que você está ensinado? Vou fazer uma escola prá você”. E ele não fez a escola, sabe, mas me deu um contrato de trabalho, achou aquilo tudo muito bonito e mandou a secretária de educação C A providenciasse para mim ensinar e C arrumou uns cavaletes e colocou umas tábuas em cima a prefeitura mandou esses cavaletes e essas tábuas, bancos e eu providenciei lá junto com a comunidade, pintamos uma casa que foi de meu avô que vivia fechada e funcionou nessa casa a escola, muitos anos.

- E aí você era funcionária da prefeitura.

- Da prefeitura. Até ganhei essa bolsa que foi quando eu fui fazer o concurso (...) em Caldas de Cipó, fui me formar, então foi o município daqui que me formou. Eu me formei graças à prefeitura daqui, já pelo meu trabalho. Aí esse mesmo fazendeiro, quis na fazenda dele também ter uma escola, então eu ensinava de manhã cá no meu pai e de noite, e de tarde eu pegava o cavalo e ensinava no Baeta, que era uma fazenda vizinha. Eu tinha 70 alunos no Mobral.

- Ah, é? Adultos?

- É. Eu ensinava esta turma toda. Eu me emociono muito quando lembro (voz embargada). (...) Depois eu fui embora para Brasília...

- Você foi para Brasília? Brasília, Distrito Federal?

- É, Distrito Federal, minha filha nasceu lá.

- Você foi fazer o que lá?

- Engraçado, que eu fui passar um carnaval, e lá consegui um trabalho. E a vontade de estudar, eu queria continuar meus estudos. Fiquei lá e me matriculei num cursinho a noite, comecei fazer este cursinho, mas só que o salário pequeno. Não me permitia.

- Você trabalhava no quê?

- Eu trabalhava num escritório. (...) Trabalhei em uma financeira e trabalhei... como é o nome agora? Esqueci o nome, mas na minha carteira tem.

- Não, não precisa, não.

- Fiquei 10 anos em Brasília, tive minha filha.

- Você não trabalhou como professora neste período?

- Não, não trabalhei como professora, porque lá não teve oportunidade e não pude continuar os estudos. Mas não trabalhei como professora, olha uma coisa assim... que a gente passa a acreditar em umas coisas que acontecem independente da vontade da gente. Este diploma que eu consegui em Caldas de Cipó, depois desta dificuldade, quando Caldas de Cipó mandou prá mim o diploma, mandou prá prefeitura daqui, não era mais L C o prefeito, era um prefeito que tinha aqui na época, super-relapso, sabe que foi assim... não sei dizer não, um horror a gestão dele. Sumiram com o meu

diploma, sumiram, e era único porque era uma via da Secretaria de Educação do Estado com o Colégio Cipoense. Então eu mandei buscar uma segunda via, o Colégio Cipoense não mandou, disse que não podia mandar. Então fui pra Brasília, voltei estudar de novo, o segundo grau, fiz um cursinho pra fazer o segundo grau lá porque eu fui sem diploma. Eu não trabalhei em educação porque eu fui sem o diploma, tive oportunidades, inclusive (...). Quando eu retornei de Brasília, 10 anos depois, uma colega conseguiu, que tinha acontecido o mesmo com do diploma dela e a família tinha advogado, conseguiu a segunda via, aí mandou a segunda via pra mim, eu levei até um choque quando abri o envelope tava meu diploma dentro, com a carta dela. Dizia, “aconteceu o mesmo comigo e eu soube que aconteceu com você e eu estou mandando...”

- Quer dizer que você demorou 10 anos para receber o certificado do segundo grau?

- Dez anos pra receber o certificado. Ai eu recebi o certificado e (...) comecei a trabalhar. Eu já estava aqui com minha filha e eu comecei a trabalhar em escola particular. Trabalhei no M. E., gosto demais de lá, (...) a dona da escola lá, acho que também gostou muito do meu trabalho, trabalhei com alfabetização ali muito tempo. Trabalhei (...) no J. P. Esta época que eu fiquei tentando concurso e trabalhando no particular, lutei muito, eu queria demais ter me aposentado bem mais adiante, eu não queria ter me aposentado agora, mas... teve este problema de saúde, não deu...

- E neste tempo em que você estava na escola, alguma destas escolas em que você trabalhou, algum diretor, se preocupou com a formação dos professores?

- Não, ninguém nunca se preocupou com isso não. Na verdade eu vi alguns colegas aqui, quando estava cursando na UESB, alguns diretores pôr dificuldades.

- Ah é? Que tipo de dificuldade?

- (...) Eu não sei nem se é da alçada do diretor, mas tipo assim, o professor se afastar um horário e não ser dispensado aquele horário.

- Pra poder estudar?

- Pra poder estudar. Tem que pagar do dinheiro dele um alguém, (...) pra poder ficar no lugar. Nunca vi assim... porque eu vejo na UESB professores sair pra fazer mestrado fora e naquele período ele é remunerado, não é? E no Estado, com a gente nunca vi acontecer isso, se já aconteceu, não é do meu conhecimento, nunca vi acontecer, o que eu vi foi esta dificuldade. Porque eu acho assim, devia ter um professor já pra quando o outro saísse fazer esta substituição. Só pra citar a área da saúde aqui em Jequié, o pessoal cresce, faz curso, sai, volta, não atrapalha o trabalho deles, e na educação, aquela coisa assim, parecendo que é pra prender o professor ali, e eu acho que se prender traz o atraso, porque no momento em que o professor sai pra crescer ele só vai voltar com melhorias. Eu creio que tinha que ter mais interesse por parte da direção, DIREC para os professores terem mais oportunidades.

- E os professores, assim, os colegas com os quais você trabalhou, devem ter enfrentado as mesmas dificuldades que você pra conseguir se formar, enfim... e entre vocês, vocês nunca discutiram isso, estas possibilidades, como deveria ser...?

- No caso, quando teve o I C aqui mesmo, a maioria dos professores da rede participou. IER lotava (...) todo mundo queria ter o nível universitário. Todo mundo quer dizer, não é todo mundo, porque tem uma minoria que a gente sabe que não quer crescer, isso eu acho que é no mundo. Tem uma minoria que acomoda. Essa minoria aí acho que tem em todo setor.

- Este instituto era particular?

- Era particular. Na época a gente pagava 70 reais mensais.

- E a iniciativa da matrícula também foi de vocês? Ou...

- Foi da gente.
- ... ou a escola se envolveu de alguma maneira.
- Não, foi da gente.
- Não houve nenhum incentivo, vocês que resolveram ir lá, no final de semana...
- O município, até pegou nossos carnês todos, pagos, o meu até ficou lá, nunca peguei de volta, tirei xérox, fiquei só com a xérox, pegou todos os carnês pagos da gente, dizendo que a gente ia receber de retorno, que o município ia devolver prá gente, como um incentivo, mas parou aí, acho que por conta que o município ofereceu o “Séries Iniciais”. Acho que eles não devolveram o dinheiro também porque logo este governo aí, o atual, a prefeitura daqui muito voltada, no interesse em crescer, sabe? Eu não sei o atual, atual, mas o anterior ao atual, doutor R., ele interessou muito em trazer o nível universitário para a prefeitura e todos os professores da rede estão fazendo aí o Séries Iniciais, inclusive eu prestei o vestibular também e passei, mas eu já tinha passado no de cá. E todos os professores estão fazendo e ele teve sempre com esse interesse, nunca prendeu professor, enquanto tem diretor que fica assim prendendo o professor, mas na verdade, no governo do doutor R, ele faz assim questão de expandir aí o curso, de fazer com que todo mundo participasse do vestibular, só não concorreu quem não quis, foi aberto assim para todos os professores das séries iniciais.
- E esse curso da UN, de onde surgiu?
- (...) Já tinha em várias cidades, né? Tinha em Irajuba, teve em Ilhéus, ela foi assim em vários... mas em Jequié não chegava. (...) Dizem que é uma universidade particular que tem aqui que não deixava ela abrir, mas não adiantou porque agora ela teve que vim. Tem muitos professores que não são da rede e que são formados aí, estão fazendo lá. (...) Muitos empresários que pararam de estudar estão cursando lá a noite, administração. É muito bom, sabe?
- Mas ela é a distância, como é?
- É assim, toda monitorada com computador.
- Mas de qualquer maneira você tem que lá prá assistir? Como...
- Tem, é presencial uma vez por semana, você vai, assiste a aula, tem o telão, assiste a aula, você pode se comunicar com o professor, lá através do computador, no mesmo minuto ele responde a pergunta que você fizer, tem um tutor na sala, (...) E tem o material, vem o material todo. Agora, é paga. (...)
- E você fez quanto tempo desse curso?
- Eu fiz um semestre.
- E o que você achou enquanto você tava lá?
- (...) Eu achei que é bom, se correr atrás, a pessoa interessada, porque quando você tem o interesse, pode ser à distância... você busca e aprende, tem que ter interesse, porque o presencial mesmo, de todos os dias, a gente assiste colegas que não quer mesmo, a gente não sabe como chegou até o fim. E isso tem em todo curso, não é no regular, no à distância, mas eu acho que exige mais de ter boa vontade, um curso como o UN exige muito da pessoa querer (...). Agora eu não sei o que acontece prá quem não quer, sei lá prá quem não quer deve ser ruim.
- Pelo que você me falou, todas as iniciativas de fazer os cursos, com exceção deste primeiro, pelo que me pareceu, sempre foi sua, né, você que foi atrás, não é isso?
- Foi, agora o primeiro, não, o primeiro eu agradeço muito a professora C., ela era Diretora de Educação uma época, ela já está aposentada agora, e ela dizia assim: “Nani, das professoras leigas do município, Nani é minha florzinha”, porque eu era bem novinha na época, tinha 13 anos, “Nani gosta de fazer curso, Nani tem interesse,

agora todo curso que tiver aqui eu vou comunicar à Nani”. Então não havia um curso, aqui que ela não mandasse me chamar durante a semana, curso de nutrição, curso que servisse prá educação ela mandava me chamar. E eu fiz um curso aqui, era o PAMP, foram 6 meses de curso, até uniforme nós tínhamos. Foram 3 etapas do PAMP, teve colegas que apresentou as três etapas do PAMP e mudou de nível, foi muito bom este curso, mas aconteceu comigo que quando eu entrei com o prefeito que eu estou lhe dizendo, após o que me ajudou, com esse prefeito sumiu muita, documentação, eu pelo menos, não tive nada do PAMP.

- Mas você chegou a fazer este curso.

- Fiz, fiz o PAMP, as três etapas.

- E como ele era.

- Foi tudo..., assim, promovido, eu fui convidada por essa professora, foi como eu estou lhe dizendo, porque nesta época...

- Nesta época você tava dando aula na fazenda?

- Na fazenda, foi muito bom. Eu acredito que eu ter passado nesta bolsa de estudo com essa média alta...

- Ah, foi antes...

- Foi antes. Eu acredito que o aprendizado que eu tive foi do PAMP, porque eu já tinha muito tempo parada. Apesar que eu lia muito e fazia o Instituto Universal por correspondência, (...), mas o do PAMP foi assim fundamental. Eu sempre comento (...): "gente, porque não tem mais curso como o PAMP”.

- E como era?

- O PAMP oferecia assim, a primeira etapa foi língua portuguesa e Matemática, seis meses, o professor ficou nisso aí. Aí na outra etapa ele trabalhou Ciências, tinha educação moral e civismo e geografia. Na outra etapa foi História, História do Brasil, História geral e foi muito rico.

- Quer dizer que foi...

- Foram professores da universidade... (...) Na época... foi da universidade daqui

- Da UESB?

- É. Tinha muitos professores que foram dar este curso. Eu não me lembro, eu era muito novinha, não lembro mais dos professores, mas eu lembro que era um curso de renome. Até uniforme nós tivemos. (...). Muita gente aqui fez.

- Eram professores leigos?

- Eram

- E como vocês faziam, vocês saíam das localidades onde vocês moravam e...

- Vinha pra aqui.

- Vinham prá Jequié, fazer aqui?

- As aulas eram ou onde é o museu hoje, na Escola Castro Alves, ou lá onde é a FIJ, naquela época era o Colégio CTEA (...). Então nós tínhamos aulas o dia todo, era o dia inteirinho lá, nós tínhamos merenda, almoço, tudo lá.

- E estas aulas, você disse que tinha português, Matemática, tal, era sobre o conteúdo ou sobre o ensino de?

- Não, era sobre o conteúdo. Eu acho que é muito importante..., a gente fala muito de conteúdo, mas esta história de conteúdo é muito relativo, porque, eu acho que como aí na UESB a gente tem uma visão que não é prá conteúdo. Você tem que ampliar sua visão crítica, sua visão de mundo, mas também a gente não faz isso sem conteúdo. Uma professora leiga, fraquíssimo o conteúdo, então, não consegue ter uma visão... E o que acontecia com nós, leigas, é que tinha colegas... uma tinha um conhecimento maior, outra menor. Então, o PAMP queria colocar todo mundo assim num nível só,

quando a gente foi prestar este vestibular em Feira de Santana, prá ganhar a bolsa de estudos, muitas colegas ficaram com média 7, né, só ganhava a bolsa quem ficava com média além de 8, no caso só eu fui aqui de Jequié, mas as colegas que não ganharam a bolsa como eu, cresceram aqui dentro de Jequié também, porque do PAMP elas partiram prá estudar e foram fazer magistério no IER e a maioria consegui concluir o magistério, as que eram leigas. Toda esta turma leiga hoje é formada, e olhe assim que este PAMP deu um embasamento muito grande, mas trabalhava mesmo o conteúdo. Era só o conteúdo, de Matemática, de português, que eles achavam que a gente não tinha, porque na verdade todo mundo tinha parado, numa série, cada professora leiga tinha uma série diferente então o PAMP foi assim um nível só. (...). Eu acho que deveria ter outros cursos desses, na universidade mesmo. Que fosse trabalhado assim, o que a UESB trabalha, que cada professor dê o conteúdo de sua disciplina, todinho, mas que aqui no curso de magistério... minha filha fez magistério aqui no IER, ela levou um ano sem professor de Matemática, (...) e no fim do ano, passou sem aula, então que conteúdo ela tem? Ela tem hoje a maior dificuldade prá fazer concurso e nós atribuímos a essa falta de conteúdo. Tudo bem que o professor não vai trabalhar só conteúdo, ele tem que trabalhar o aluno, a vivência do aluno, as experiências dele, as aprendizagens dele, as aprendizagens que ele trás. Fazendo isso tudo aí, a educação dele apresentando tudo isso, mas tem que ter conteúdo também. A escola particular trabalha mais conteúdo, a nossa escola, e... esse curso... o último curso que teve... é... a esqueci, um que os livros já vem prontos... o professor chega na sala...

- (...) **Correção do Fluxo Escolar.**

- A correção do fluxo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> trabalha de uma maneira muito interessante, agora o de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, eu conversei com uma instrutora e ela me disse o seguinte, “olha Nani isso aqui a gente não conversa porque a política do estado, mas na verdade esse curso devia ser dado em tempo integral, o professor tinha que ta na escola o dia todo, o aluno tinha que ficar na escola o dia todo.” Você vê que uma aula só falando de vitaminas... as aulas são ótimas, os livros, a gente olhando o conteúdo, falando de vitaminas, às vezes são assim, 10 aulas 12 aulas falando daquele assunto porque ele busca ele, dentro de vitaminas, ele vai prá vários outros assuntos, então, amplia o conhecimento dentro daquela..., mas se você ficar dentro da sala de aula um turno só você não pode dar aquelas 10 aulas, não pode ficar apegada naquelas 10 aulas você não pode dar nem a metade porque no outro dia você já tem que mudar de aula e o horário de 50 min. não dá prá você dar aquelas aulas, então fica a desejar. Então não há uma aprendizagem legal eu acho que não há uma aprendizagem mais profunda por conta de que as políticas, eles planejam lá de uma forma e aplica aqui de outra, no caso, uma prova grande é o fluxo. Olha esse fluxo tem muitos cursos, que eu não participei, mas dizem que foi muito bom (...). Até teve mudança de nível dos professores, disse que trabalhou com muito e até melhoria dos professores em sala de aula.

- **Você está falando muito dos cursos que você fez, que você aprendeu muito com eles e tal, e com a sua prática, como foi, você...**

- Ah, professora, desenvolvi. Sem querer assim..., não é me exaltar. Mas, eu fui aquela professora, enquanto eu tava ensinado, não sei se pelo que eu gostava de fazer, eu sentia o maior prazer quando eu ouvia de um aluno assim “eu gosto de assistir a tua aula”, sempre ouvia isso, quando fazia aquelas avaliações, por que o estado, sempre ofereceu, a gente não pode negar cursos, falando das políticas, sempre que mudou

uma política, por exemplo, quando começou a aplicar o construtivismo, aí só tinha curso sobre construtivismo.

- Então vocês tinham cursos sobre isso nas escolas?

- Tínhamos, tínhamos. Estes cursos nunca deixaram de ser dado.

- Quando aparecia uma coisa nova, então tinha o curso?

- Tinha. Mas aquele curso de uma semana e você ficava muito querendo saber mais e não tinha como você saber mais. Quando você se interessava você ficava buscando mais. Você que ficava buscando, mas os cursos, sempre o município e o estado ofereciam... Me perdi.

- A gente tava falando da sua prática, o que você aprendeu com sua prática.

- Aí quando a gente tava dando aula, a gente estava sempre tentando, eu, pelo menos eu não sei os colegas, acho que maioria das colegas prá não ficar ultrapassa, estava sempre buscando alguma coisinha dos cursos que a gente fazia e eu sempre busquei fazer tudo com o maior cuidado, para alguém não entrar na minha sala e dizer que eu tava ultrapassada, sempre procurando inovar. Tinha um aluno, eu achava interessante, porque ele não assistia aula de professor nenhum dentro da escola, e me acompanhava em todas as salas, comportado, quietinho lá, e eu falava: escuta você, não assiste aula de outro professor. “Você tem que assistir aula de Matemática, de língua portuguesa, você não pode ficar só assistindo minhas aulas”, e ele dizia: “pró, mas você sabe ensinar, eu gosto de assistir tuas aulas porque você sabe ensinar gente aprende o que tu fala. Ó, pró, vai assistir as outras aulas pra tu vê”. Eu falava: “mas não é assim, tem muitos professores competentes aqui na escola”. (...). Eu nunca tive esse tipo de problema, sempre fiz as coisas com muito amor. Já cheguei a ter problema, não com diretor, mas com vice-diretor, por conta que eu queria fazer do meu jeito e achava que tinha que ser do meu jeito, pegava e fazia e às vezes a diretora, a vice, não gostava (...). Que não era nem problema, era coisa que eu acho que tem que acontecer, num convívio de escola, estas desavenças. Não é nem desavença é... contradições para que se chegue a uma descoberta pra gente descobrir alguma coisa, porque se a gente fica só naquele comodismo, aí a gente nunca faz o trabalho direito. E eu busquei fazer o melhor e eu acho que não fui assim tão mau professora.

- Mas em algum momento você sentia dificuldades, por exemplo?

- Ah, professora, senti.

- E aí como é que você fazia prá superar estas dificuldades?

- Que ver uma dificuldade que eu tive muito, quando fui ensinar 8ª série, aquela parte de Química. Eu não ensinei em uma sala de 8ª sozinha, porque eu já tava de licença médica, eu ensinava 7ª e 8ª do fluxo, aí quando eu peguei aquela parte de Química, falei “meu Deus, eu não sei isso”, nenhuma dessas correrias, desses cursos que eu fiz eu nunca estudei esse assunto. Eu falei: “e agora, como é que eu vou dar?” Porque é um assunto assim que requer que você tenha entendimento, não é? “O que eu vou fazer?” Falei: “vou trazer prá aqui”, questionava a colega que sabia mais do que eu tentava aprender prá no outro dia dar aula, né. Fiz assim, mas dizer prá você que eu domino a parte de Química, eu não domino. Tenho dificuldade, eu tenho dificuldade. Aí sempre que ia dar uma aula aí eu buscava o livro, o livro do fluxo. O ensino do fluxo tem essa vantagem, que ajuda o professor a sanar as dificuldades, porque tem as coordenadoras e quando você busca elas, elas lhe orienta. Eu buscava também as coordenadoras.

- Então você está me dizendo que nessa escola em que você estava trabalhando tinha uma coordenadora e quando você precisava de alguma coisa, ela lhe ajudava...

- Só no fluxo, no regular, não...



- Ah, tá, porque era coordenadora deste programa.
- Do fluxo, só do fluxo.
- Então ela ajudava.
- É, o defeito do fluxo é só a carga horária... Que devia ser ampliada. È um curso até bom, é um projeto bom... (...) mas não no número de horas que eles querem que você desenvolva. Que aquilo ali foi uma coisa planejada, por estudiosos mesmo, mas dentro de um horário, mas aí quando chega na secretaria de educação, aí eles põe do jeito que eles querem. Não é, tinha que ser como foi idealizado. Ele foi idealizado para ser trabalhado o dia todo, e eu creio que, deve ter sido mesmo porque ele é prá você passar um dia com aquelas aulas, um dia todo de aula.
- Certo, e você recebeu algum treinamento, alguma orientação prá trabalhar no fluxo?
- É teve, para o fluxo teve o curso. Era aos sábados também, todos os sábados, até 2000 (...) eu fiz curso.
- Então pelo jeito assim, tanto aquilo que você buscava por conta própria, estudar no final de semana, quanto aquilo que a escola ofereceu, você sempre...
- Sempre participei, sempre, sempre corri atrás. E uma vez me desentendi com uma diretora aqui do município, bom não foi mesmo desentender porque eu não cheguei a falar pessoalmente com ela, mas critiquei ela. Não pude criticar pessoalmente porque ela não me deu espaço, mas criticava pras colegas, prá ver se chegava no ouvido dela, e quem sabe ela me perguntasse, mas ela não me perguntou e eu não cheguei a dizer, um dia ainda se eu tiver oportunidade eu digo a ela. Então, eu acho isso assim um absurdo, o prefeito, ele não prendeu o curso, ele queria expandir, e ele mandava pras escolas os cursos, e ela escolhia de dedo quem ia fazer o curso. Não fazia assim, chegava em uma reunião prá dizer “olhe gente, o curso veio prá todos os professores, quem tiver disponibilidade, quem quiser, vá fazer”. Então o período que eu passei nesta escola eu fiz todos os cursos do fluxo, me peguei com as coordenadoras do fluxo, falei: “olhe gente, vocês não me deixam fora, eu quero participar”, porque a diretora lá, ela escondia. Então nesse período que eu estava lá teve curso no IAT e eu não participei de nenhum, porque ela não deixou eu ir, porque disse que eu queria fazer tudo, que eu queria saber muito, e eu achei ignorância dela porque, acho que quanto mais a gente saber, ainda é pouco.
- E os professores, seus colegas, você todos, você mesma disse “ah, tive vontade de falar, não falei, tal”. Vocês, não reagem a esta situação, não colocavam isso...
- É difícil a gente reagir, porque quando a gente reage vem aquela pressão. Cada diretor pressiona de uma forma, psicologicamente à vezes. Eu tinha um colega da APLB, membro da APLB, do sindicato e que ensinava nesta mesma escola que eu, e a política é assim... acaba virando pro lado da diretora, então ficou amiga da diretora prá poder conseguir aquilo. Porque a gente não consegue. È fechado mesmo, ainda mais na reunião, que só vai diretora, chega lá, ela traz um curso no IAT, ela chega cá, chama duas colegas ou três, aliada dela, diz “olhe, tem este curso e você vai, não fala prá ninguém, não”. A colega vai e não fala prá ninguém, quando você vê o curso já terminou, a colega ta na segunda etapa, não tem mais como você entrar. Eu acho isso uma coisa que não devia existir.
- Então você disse que tinha uma pessoa ali que pertencia ao sindicato?
- É, inclusive é uma colega assim igual a mim, muito batalhadora por saber mais, ela agora está fazendo as “Séries Iniciais” (...).
- Certo. Você era sindicalizada ou não?
- Sou sindicalizada, ainda sou.
- E na escola em que você trabalhava, seus colegas, a maioria era ou...

- Não, bem dizer metade, metade é, metade não é. (...) As meninas do município são mais participativas que as do estado. As do município aqui mesmo, resolvem os problemas através do sindicato. Cobra do prefeito, briga mais o prefeito e consegue mesmo. Quer ver? Aquele curso, o IC, o estado não aceitou a mudança de nível, nós conseguimos a mudança de nível, e nós mudamos e hoje eu vou sair melhorzinha do município por causa disso daí. (...) Agora o de Biologia da UESB eu não vou mais mudar de nível, por conta da aposentadoria. Então meu salário tá parado desde antes da aposentadoria, tá parado, mas eu não me importo, não, porque é minha graduação que eu queria muito e eu tive, e se tiver que vir dinheiro, Deus vai mandar por outros caminhos.

- E o sindicato, discute, fala alguma coisa sobre a questão da formação de professores?

- Antes do município criar as Séries Iniciais, eles brigaram muito por isso, brigaram mesmo, toda a reunião, elas colocavam, fizeram greve.

- Prá conseguir o curso?

- É, ameaçaram de greve, não chegou a ter greve, não, porque, como eu estava dizendo, o Dr. R., ele foi muito... assim... de acordo, também, com o sindicato. Aí ele mandou uma carta prá todas as funcionárias, dizendo do curso que ia ter, que a gente tava de parabéns, porque ia receber o curso. Ele adiantou muito, porque os outros prefeitos anteriores, ficava só assim no prometer, prometer, prometer, olha quanto anos, né? Era prá todo mundo já ter terminado o curso. (...) Só foi oferecido agora, quando o estado também ofereceu. O estado ofereceu Biologia, Letras e Matemática e o município as “Séries Iniciais”.

- Nani, como você avalia, na sua opinião, a formação dos professores. Você acha que ocorre de uma maneira adequada, precisava ter mudança, o que você acha?

- Uma mudançazinha pequena.

- Que mudança seria.

- Eu nem sei se poderia lhe dizer isso, mais... O curso assim achei formidável, é o curso que precisava ter mesmo, certo? Porque estes cursos aí que os estado ficava oferecendo, por exemplo, surgiu o construtivismo, bota a gente estudar o construtivismo uma semana, aí, saiu o fluxo, (...) outro curso. Isso aí ajuda, viu? Ajuda muito, mantém o professor informado, mas fica faltando muita coisa. E o curso de formação, ele traz o estudo mesmo.

- O curso que formação que você está falando é especificamente este que você fez, de Biologia?

- É, este de Biologia, o de formação de professores em Biologia. Ele traz o professor informado do que está acontecendo e, além disso, ele estuda as disciplinas (...) todas. O professor passa a ter mais conhecimento, porque com o decorrer do tempo, qualquer profissional precisa estar cuidando do seu conhecimento: médico, professor, qualquer profissional, porque senão ele fica ali, pára mesmo. E o professor estava, parado. Você pega a revista Escola há crítica em cima do ensino, há crítica encima do professor, direto. E é verdade, eu como professora, eu digo por mim também. E o curso de formação também não soluciona, porque tanto tempo o professor sem estudar, também nesse período também ele não vira nenhum sabichão, mas que melhora muito o conhecimento e dá subsídio, porque pelo menos hoje a gente já sabe pelo menos o livro bom, que você vai procurar prá ler, a hora que quiser ler, vai na biblioteca, pelo menos escolher o livro de Biologia adequado, que você saber que vai ter a resposta. Porque você sabe que tem livro didático que um monte de coisa errada e a gente fica lendo aí e às vezes até cometendo erro. E o que eu achava que precisava mudar, que devia ser cobrado igual foi cobrado do curso regular. Não tem porque o



curso de formação que tem que ser... Porque de fato, o professor está em uma situação estressante, ele está em sala de aula, eu achava que devia o professor ser liberado um turno, não estou falando nem por mim mais, porque eu não estou na sala de aula, mas aquele turno que ele fosse cursar, que ele fosse liberado prá esse curso, porque o professor fica cansado, o professor que está ensinando também, o professor da universidade, sabe que não tem como esticar mais, e por conta disso ele talvez deixe de exigir mais, não é porque ele não queira exigir, mas ele vê que a situação não tem como ele exigir, porque ele sabe que o professor ta na corda mesmo, ta esticado, ele sabe que ele vai sair daí vai prá aula, no outro dia prá aula também e vem prá cá, não tem como ele passar um trabalho prá casa ou uma tarefa prá lê terminar em casa, porque o professor não tem como fazer aquilo dali. Ai ele faz, sábado e domingo, mas é muita tarefa, de todas as disciplinas ele não vai dar conta de fazer. Eu sei porque eu aqui de licença média, eu fazia do meu grupo, porque eu sabia da luta delas, entendeu? (...) Então eu acho assim, que prá fazer um curso de formação com mais... assim prá fazer com que fique igual ao regular mesmo, tem que o professor ser liberado de um turno, isso é fundamental. Agora existe ai tanta prestação de serviço, porque não faz um prestação de serviço prá um substituo? Fica caro pro estado, um professor substituir outro enquanto esse ta fazendo um curso deste? Não fica caro, porque depois vai ter retorno pro estado. Vai ter um aluno que sai de uma escola pública, provar que esta escola pública está produzindo, né, ta trazendo resultados? Porque eu estou com os meus dois netos aí, preocupada, como é que eu vou fazer? Como é que eu vou colocar numa escola pública? Mas eu não posso colocar em uma escola particular. E será que é por conta que o professor está muito tempo sem estudar? Não, o professor está estressado, ele tem que trabalhar um regime de horas aí e tem que estudar um outro, ta todo mundo estudando aí. Então ninguém ta podendo fazer muito dentro da sala de aula, também não, só aquele que quer muito. (...). Então eu acho assim, que tinha que ter essa cobrança, porque no município tem essa cobrança, o professor trabalha com essa cobrança de fazer a coisa bem feita, o professor do município é muito cobrado prá realizar o trabalho em sala de aula direito. Mas no estado, você sabe que tem colegas que infelizmente, eu não sei porque na vida um também tem os seus problemas, mas nós temos colegas que faz assim um descaso, se tem um curso, toma aquele curso e diz “ih, mas eu não vou aplicar nada deste curso”. A gente não pode é falar.

- Mas porque faz? Tem recompensas financeiras?

- Financeira, é... Não é nem pela recompensa financeira, hoje é pela recompensa financeira e antigamente porque era obrigada (...). Esta recompensa é um estímulo bom. Todo mundo quer fazer. Mas do lado de cá tem que ter uma cobrança. Não digo ser uma cobrança só no de punir, não é? Mas uma cobrança como o fluxo, o fluxo é um programa que é um projeto bom, mas ele ta sendo mal aplicado (...). Mas ele é bem organizado, ele tem umas coordenadoras e essas coordenadoras realmente tem subsídios para que você busque uma dúvida, pelo menos eu encontrei (...). Acho que é interessante isso, acho que deva ter no regular, assim o professor, não ser punido porque não sabe, porque muitas vezes não sabe porque não teve oportunidade de aprender, ou porque nem todo mundo é obrigado a saber tudo, mas que na hora que você busca, que tenha uma coordenadora desta, que ela cobre que você ensine direito que suas aulas seja... não, ir lá observar a título de punir, mas que ela assista suas aulas mesmo, de vez em quando, não precisa ser todo o dia, mas que todo mundo saiba que tem alguém observado...

- Enfim, que ela fique sabendo o que está acontecendo na sala de aula.

- Na sala de aula e que ela possa lhe ajudar quando você tiver errando, que acho que o errado mesmo é permanecer no erro, vai uma turma com esse erro, para o ano outra turma com esse erro e o erro vai passando, não pode. Se um sabe mais do que o outro. é prá um ajudar o outro Não é? Não ter um curso em Salvador e a diretora esconder aqui (...).

- Certo.

- Um dia eu fui pedir o retroprojeto e a diretora disse “não o retro é para os alunos da UESB”

- Era só pro estagiário, o professor não podia usar?

- É, ela não queria muito, mas todos os professores usam.

- E como é que você fez? Foi lá pegou, é?

- Não, não peguei não, mas briguei muito. Fui de sala em sala e disse: “gente, o retroprojeto é só para os professores da UESB!”

- E aí, os professores reagiram?

- Eu falei com ela e ela não gostou. Eu falei: “olhe, eu nunca vi isso, como é que o retroprojeto é só para os da UESB”, ela disse: “os professores daqui não sabem usar” eu disse: “eu sei”. Ela disse “você sabe, mas os outros não. Depois eu lhe dou, depois . eu lhe dou”. Então, como não tinha diálogo com ela eu fiz a política de falar com todos os professores (...).

- Bom Nani, acho que acabou, você tem mais alguma coisa prá falar?

- Não. Eu estou muito feliz de ter feito o curso de graduação de Biologia na UESB, espero que seja dado oportunidades a todas as minhas colegas, porque com certeza eu acho que vai ajudar muito a educação...do país,né, não é só Jequié. Ter em todos os estados, acho que já tem, né? (...). E que deva construir assim né, uma pós até para os professores que já entraram com nível superior.

- É tem que dar continuidade. Porque a tendência é essa, né Nani, este curso foi feito prá atender quem já estava dando aula e não tinha curso superior. Agora já acabou, agora já se graduaram. A esperança é que quem ingressar daqui prá frente, não ingresse mais sem a formação mínima.

- Sim, mais então, com a graduação que seja dada a oportunidade para a continuidade.

- Sim, sim, lógico.

- Assim, grupo de estudos na própria UESB.

- Na UESB? Você acha que a universidade deveria articular isso aí?

- Ah, devia, devia articular. Porque quem saiu de lá e não pode fazer uma pós, que não vai ter dinheiro para fazer uma pós, ou outro curso parecido, esse pessoal vai se acomodar, igual se acomodou com o magistério.

- Certo. E você não vê a possibilidade disso ser feito por iniciativa dos professores? Partir da escola em vez de partir da universidade?

(pequena pausa)- Eu acho difícil partir da escola, porque o diretor é colocado por político, não é por nível de conhecimento, tem muito diretor bom e tem muito diretor...e tem muito diretor bom que quando entra lá na direção modifica. È coisa de político mesmo, entendeu? E eu acho que vindo da universidade, não viria com essa coisa de político, viria assim... Mesmo que se pagasse prá própria UESB, com preço mais acessível... Que fossem convidados assim todos que saíram da graduação a dar continuidade de alguma forma, não seria bom?

- Eu acho.

- Não é? Acho que não pararia mais nunca, não é?

- É.

- **Eu ia morrer estudando.**
- Sim, mais eu queria saber, você não acha que os próprios professores poderiam se movimentar para exigir isso, teria que ser o diretor? Ou você acha que não tem condições dos professores se organizarem para exigir uma formação mais adequada.
- **Mas essa tá boa, não foi inadequada essa.**
- Não, mais eu não estou (...) falando só do curso de formação de professores, eu estou falando da formação de uma maneira geral. Então, por exemplo, você citou, tem lá o curso, mas é o diretor quem escolhe quem vai fazer, ou às vezes o curso é só de uma semana e...
- **Alguns cursos, já existem algumas exceções que a prefeitura já manda convidar todo mundo.**
- Certo, mais assim, por exemplo.
- **Mas curso assim no IAT, curso que vai render um número maior de dinheiro...**
- Você não vê possibilidade, por exemplo, dos professores dizerem, na nossa escola nossos problemas são esses, a gente não sabe tal coisa ou a gente precisa aperfeiçoar tal aspecto...
- Ah, não, mais aí tem medo de dizer que não sabe.
- Ah, certo. Você acha que isso que dificultaria, então?
- Ah, ninguém vai dizer que não sabe.
- Ah, entendi.
- **Ninguém vai dizer que tem dúvida em uma equação, fica com vergonha. Ela vai até estudar prá resolver a equação. Ela vai estudar hoje o dia toda, a noite toda, prá resolver a equação, mas não vai dizer que não sabe.**
- Certo, entendi.
- **E vindo da UESB, não. A coisa está oferecida. Ninguém pode dizer: “olhe eu não fiz porque não teve”**
- Com relação à UESB ainda. Do tempo que eu trabalho aí eu vejo que oferecem curso, eu realmente tenho que concordar que são poucos, mas teve assim...
- **E não é tão divulgado.**
- Ah, você acha?
- **É divulgado para a comunidade acadêmica.**
- Ah, interno?
- **É, interno, entendeu? Mas, para as escolas, não é.**
- Porque sempre tem palestras, mini-cursos, eventos,... Você acha que falta divulgação, então?
- **Falta divulgação.**
- **Se fosse mais divulgado, os professores fariam?**
- **Fariam. Na verdade, agora que está todo mundo terminado este curso de formação... Porque não haveria tempo, não haveria tempo. Agora terminando esse curso de formação, todo mundo vai atrás de alguma coisa prá fazer. No momento não, porque ta muito corrido. Acho que se tem curso aí o pessoal não ta nem sabendo, tá passando batido, ou se sabe, nem olha, porque não tem condições de fazer. Porque não tem condições, entendeu? Tempo...**
- Certo.
- **Mas eu creio que passando o formação, ou é uma pós, ou preparando pra uma pós, alguma coisa assim, acho que todo mundo vai fazer.**
- Sem me referir particularmente a este curso de formação de professores que você participou e dos outros que você participou, mas pensando nos professores de uma maneira geral, o que você acha falta para que estes professores, ou se não falta nada, de repente

você pode achar que não falta nada também, para que os professores tenham uma formação mais adequada?

(silêncio) - **Repete, por favor.**

- **Desconsiderando esse curso, porque foi um curso excepcional, vamos considerar que ele seja um curso inicial, uma graduação que a pessoa faz e depois vai dar aula. Mas de uma maneira geral, tanto considerando estes cursos iniciais de graduação ou outros cursos outras possibilidades de formação de professores na própria escola. Como você acha que tinha que ser isso? Para o professor aprender a ser professor?**

- (pausa) – **É delicado, porque nós sabemos que tem pessoas que não estão assim nesta busca. Acha assim que já sabe muito, que já sabe o suficiente. Então acho que teria que haver assim, um estímulo.**

- **Que tipo de estímulo.**

- **Assim, uma pessoa que tivesse na escola e que incentivasse estas pessoas a fazer.**

- **E quem seria esta pessoa?**

- **Aí um desvio. A função de coordenadora às vezes, nunca, é desenvolvida como devia. Uma pessoa vai prá coordenar uma escola fica voltada só prá plano de aula, aí outra vai e fica só prá vigiar o professor que chega atrasado, sei que cada um desenvolve essa função de uma forma diferente. E eu achava que a coordenadora devia ficar lá, fingindo que ta de bobeira e vendo tudo, sem se apegar em nada, e quando visse que o professor tava meio devagar, incentivava. O que as empresas estão fazendo hoje. Os funcionários estão ai cansados, ta tendo até academia dentro das empresas pro funcionário relaxar, não é isso? Eu sei que isso na escola é até uma utopia, a gente sonhar que vai ter gente dentro da escola estimulando o professor, mas o professor precisa deste estímulo. (...) O professor quando entra na sala de aula, vira pai, vira mãe vira tudo, ele se entrega ali total, porque tem dia que você ta com disposição praquilo, mas tem dia que você não ta, e aluno você não pode mandar embora, não pode botar no corredor, porque ele vai pegar fogo. E você tem que trabalhar mal, de qualquer forma. Juntar isso com falta de conhecimento vira um risco que [ininteligível] Eu acho que hoje tem muito professor com falta de conhecimento e digo isso prá mim também, porque dizer que eu tenho muito conhecimento, eu não tenho, e tem muito professor na sala de aula com dúvida de conhecimento e que essas dúvidas de conhecimento fosse tirada num curso que fosse assim pela UESB. Que vocês tivessem assim uma ficha que dissesse “qual o curso que vocês querem? De português ou de Matemática? A começar de que assunto?”.**

- **Você acha que os professores deveriam ser consultados...**

- **Não precisa ser identificado (...). Ninguém coloca nome. Prá fazer uma sondagem, uma sondagem assim. (...). Que se elabore um curso assim.**

- **Eu sei, a partir dos professores, o que eles pretendem, o que eles gostariam, e aí montar um curso?**

- **E junto com isso também as respostas das coordenadoras, porque elas vão estar vendo o que está acontecendo lá, as falhas, as falhas maiores, então elas também vão saber o que precisa.**

- **Nani, (...) nas escolas onde você trabalhou tem planejamento, reuniões pedagógica...**

- **Tem, tem.**

- **... então se discutem os problemas da escola, não discutem?**

- **É uma coisa meio complicada porque a semana pedagógica eles colocam uma semana antes de começar as aulas... ... e aí muita gente... Hoje é obrigado a ir, antes não era. E quando chega lá, eu até já comentei com uma colega isso, não chega e diz: “vamos sentar e fazer o planejamento.” Não, primeiro vai uma palestrante, fala toda**

a coisa que fala todo ano, quando vai alguém com uma novidade... eu sei que toma uns dois, três dias. Tem cinco dias... (...) Eu sei que leva três dias envolvidos com isso. Com palestra e tudo é uma comidaria triste, né? (risadas). É, não pára de comer, de beber, de lanchar e discursar, muito discurso. Ai, quando chega no último dia: “vamos fazer o planejamento”. Aí cada professora senta em um grupo, né, e vai fazer o planejamento como já faz há vários anos. Pã, pã, pã, pã, porque não dá mais tempo, discutir o quê? Há umas jornadas pedagógicas que se discute. Só faz discurso um dia e depois quatro prá... mais eu ainda acho que seja pouco prá se discutir o que se vai realmente planejar. Acho que deveria planejar assim: uma pessoa lá séria cobrando: “olha, você vai ensinar o quê? Vai ensinar quinta e sexta? É o quê, Matemática?”, “é”, “qual do conteúdo de vocês? Qual o programa?Tão fazendo como? Ó, qualquer dúvida, to aqui.” Tem que ter essa orientação, porque senão vai ficar sempre assim. Eu fiz um planejamento, quando entrou aqui os PCN, eu fiz um planejamento aqui, de Ciências, que eu ensinava quinta e sexta, então eu fiz todo o planejamento baseado no PCN. E eu fiquei com aquela dúvida de saber se estava certo, não tinha ninguém prá tirar a minha dúvida. (...) Porque tem muita gente que fala muito nos PCN, mas os PCN precisa estudar.

- E por falar nisso, vocês tiveram alguma orientação quando receberam os PCN?
- Ficou assim, aquele sábado que era prá ser letivo? Aquele sábado que era prá ser letivo e ninguém queria, “vamos ler os PCN”.
- Ah, tá, então, utilizavam...
- Aí um lia, ficava uma lendo lá, não tinha um comentário assim. Hoje já tem, nos cursos já fazem, hoje os professores já conhecem um pouquinho. A revista Escola falou muito, a televisão, falou muito, hoje quase todo mundo conhece os PCN, mas quando chegou, não tinha. Era assim, tava muito na moda, você tinha que citar os PCN, mas ninguém na verdade sabia direito o que estava fazendo.
- Aí você disse assim, “aquele sábado que tinha que ser letivo, mas que não tinha aula, vamos estudar os PCN”...
- Isso, vamos estudar os PCN.
- ... mas esse “vamos” partia de quem, dos professores, do diretor?
- ... e todos os professores eram obrigados, e o diretor, o coordenador...
- Era o diretor que falava: “vamos estudar os PCN”?
- Não, vinha da coordenação.
- (...) Era uma norma que passavam para a escola?
- É. Então, ou tinha aula ou se não tinha o professor estudava os PCN.
- Certo.
- Estudar mesmo, aí lia, ficava lendo. Mas é o tipo da coisa, ninguém tinha conhecimento, no caso. Como hoje se sabe, que os PCN, não precisam ser aplicado assim. Que tem coisas que podem ser tratadas em todas as disciplinas. Não se sabia, lia, lia e achava que aquilo ali era... Porque ninguém ainda tinha lido ele todo e ...
- Então, você disse que a UESB deveria fazer mais cursos e perguntar para os professores o que eles gostariam de fazer...
- Não, mas não é o que gostariam de fazer, porque aí o professor pode botar aula de música, quem é que não quer fazer aula de música, não é verdade? É o que precisa, o que tem dificuldade. “O que em sala de aula você está tendo seriamente dificuldade e você acha que um curso poderia lhe ajudar?”
- Mas eu queria perguntar isso prá você, você não acha que isso poderia sair do planejamento da escola? Por exemplo, lá no planejamento, de uma maneira ou de outra,

mesmo que seja um dia, mas em determinado momento se discute a situação da escola, os problemas que tem.

- **Não, ninguém vai assumir na frente de colega que não sabe.**

- Ah, sei. (...) Você já falou isso. Mas aqui entre nós, você não acha que seria uma possibilidade? Quer dizer, vamos lá discutir: a escola está com problema de quê? De indisciplina. Como a gente resolve? Eu não sei, eu também não sei, eu também não sei, ninguém sabe aqui? De que maneira a gente pode saber? Sei lá, vamos ver se tem alguém lá na universidade que pode dar um curso, ou vamos ler, ou vamos discutir, vamos fazer um grupo de estudos sobre indisciplina, sei lá. Você não acha que isso poderia acontecer? Por isso que eu falei prá você: tem sempre que partir da universidade prá escola, ou a direção intermediando, não pode partir dos próprios professores?

- **Não, acho que tem que vir da UESB, porque a secretaria tem mandado muito curso através de diretores, os diretores têm tentado de alguma forma, uns, porque outros... Mas tem sempre a questão política, ele sempre vai fazer como a secretaria manda, não como está precisando, como há necessidade. Eu acho que a UESB se envolvendo, vai ter esta busca maior.**

- Tá bom, mais alguma coisa?

- Não.

- Obrigada.

# 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](#)