

A ESCOLA DOS POBRES E A POBREZA DAS FAMÍLIAS: O QUE ISSO TEM A VER COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR?

Sônia Maria Rocha Sampaio¹

RESUMO: *A partir de dados etnográficos coletados ao longo do Projeto Mestre Pastinha (1999-2003) que mantinha, em uma escola pública do Centro Histórico de Salvador, um serviço de Psicologia Escolar do Departamento de Psicologia da UFBA, esse artigo discute alguns dos dilemas da escola pública brasileira. Propondo uma visão a partir do interior da escola, da sala de aula, de como se processa o que se convencionou chamar fracasso, evasão escolar e escolarização medíocre das crianças oriundas de famílias pobres, o trabalho pontua questões relacionadas ao sentido e significado da prática docente e polemiza as propostas de formação para os professores da rede pública.*

Palavras-chave: Ensino fundamental; Psicologia da educação; Formação de professores

1. INTRODUÇÃO

Em nosso país, existem, pelo menos, duas escolas em velocidades diferentes. Ricos e pobres se repartem entre as opções privada e pública, e este fato naturalizou-se de tal maneira, que não desperta muitas paixões², como se essa repartição desigual de equipamentos, infraestrutura e qualificação profissional sempre tenha existido e fosse existir para sempre...

Mas é preciso lembrar que nem sempre foi assim, crianças pobres puderam frequentar boas escolas públicas num passado nem tão distante, garantindo assim seu acesso ao mercado de trabalho ou a cursos de terceiro grau, em Universidades... públicas, mesmo que grandes contingentes de crianças ainda se encontrassem fora do sistema escolar. Infelizmente, a extensão relativamente recente da cobertura na faixa de escolaridade obrigatória não significou a satisfação real das necessidades que a população tem desse serviço. O aumento significativo do número de matrículas não é indicador de efetiva apropriação de conhecimento pelos jovens que a frequentam, mesmo que eles cumpram os anos de escolaridade obrigatória. Assim, a pobreza da escola pública vai potencializar a pobreza das famílias que a procuram, sendo esse um dos seus efeitos mais perversos.

No caso da Bahia, com a debilidade do equipamento escolar voltado para crianças entre 0 e 6 anos, a criança, em idade de ser alfabetizada, entra na escola sem nenhuma competência pedagógica anterior; o que implica, inclusive, não deter os códigos sociais e relacionais que regem esse universo tão distinto daquele da família. A escola não consegue se organizar em torno das crianças reais que nela são matriculadas, voltando-se para o nostálgico “antigamente não era assim”, escondendo no saudosismo sua incompetência para acolher de forma efetiva essas crianças. Sua pobreza, escondida sob o eufemismo “deseestruturação familiar” é tomada como causa e, estranhamente, como consequência do seu insucesso certo. Podemos ainda acrescentar que aquilo que a professora tem como expectativas em relação a essa população é tão

¹ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFBA. Doutorado (FACED/UFBA) e Pós-doutorado em Ciências da Educação (Université Paris 8 – França).

² Excluímos dessa afirmativa o ensino de terceiro grau onde essa realidade descrita praticamente se inverte.

primário que elas, as crianças, podem ser consideradas praticamente ineducáveis. Uma mistura absolutamente eficaz de fatores objetivos e subjetivos não poderia ter outra conseqüência senão o insucesso da criança.

2. ABRINDO A CAIXA PRETA

A sala de aula é um espaço curioso: ela representa uma espécie de domínio privado no interior de um espaço público. Por menos poder que possa ter uma professora, do ponto de vista social e político, no presente, ainda lhe resta o domínio e a regulação da vida cotidiana da classe; esse poder, por exemplo, de aprovar ou reprovar um aluno, expulsá-lo da atividade, ou humilhá-lo publicamente não pode ser questionado nem mesmo pelos postos que se situam acima dela como o coordenador ou a direção da escola. Do outro lado, o que se apresenta é que a efetiva dificuldade de socializar as novas gerações encontradas pelas famílias em extrema situação de pobreza e desamparo, traz para a escola contingentes de crianças que não estão habituadas; por isso mostram-se avessas às exigências da escola, sejam elas de submissão ou mesmo de negociação, resultando em situações de grande densidade conflitual no seio das salas de aula, algumas delas podendo chegar ao comportamento francamente violento ou ameaçador mesmo da integridade física da professora; não é à toa que a maior queixa dela em relação às crianças se situa na esfera do que chama de “educação doméstica” e de diferentes tipos de comportamento socialmente inesperados para o espaço da escola. É grande o fosso que separa as expectativas das professoras das condições efetivas das crianças em respeitar e reconhecer seu trabalho. Na sala de aula, a língua adotada nada tem a ver com a língua falada pelas crianças. Muitas professoras com quem trabalhamos dizem que seu trabalho se confunde com aquele da “mãe”: antes de ensinar qualquer coisa do programa, ela precisa ensinar “bons modos”, “bons comportamentos” aos meninos, trabalho exaustivo e que sentem como exterior à sua real tarefa.

Mesmo a academia ainda engatinha para produzir o conhecimento de como se dá, efetivamente, a socialização dessas crianças da pobreza; não dispomos ainda de um conhecimento claro a respeito de como acontecem as relações transgeracionais nessas circunstâncias e qual a cultura de origem daqueles que chegam à escola. Sempre existirão outras questões tidas como mais urgentes e que afastam para longe a possibilidade desse conhecimento necessário. Lembro do relato de uma professora³ referindo-se ao espanto de uma criança que a viu trazer para a classe um jornal diário, para provocar a compreensão dos seus alunos acerca dos diferentes usos sociais da escrita; diante do jornal aberto, como faria “normalmente” para lê-lo, qualquer um de nós, a criança diz que o jornal que ela conhecia não era tão grande. Sem compreender, a professora entrega o jornal ao menino e lhe pede pra mostrar como era o “seu” jornal. Ele então o dobra quatro vezes e diz que eram assim todos os jornais de sua casa, usados para compor o colchão improvisado onde dormia toda sua família... Felizmente, a sensibilidade dessa professora permitiu que a criança disponibilizasse no espaço/tempo da sala de aula, um pequeno trecho de sua cultura de origem, do “uso social” diferencial que fazia de um mero jornal diário, não tendo sua fala sido ignorada ou silenciada como exemplificam outras tantas observações realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Os planejadores da educação fazem de conta que as crianças que agora chegam à escola são as mesmas de antes quando ainda se conseguia um mínimo de resultados com a escolarização oferecida, numa sociedade menos fragmentada e menos sujeita a turbulências que a nossa. Era, seguramente, uma outra pobreza, vivida com mais dignidade, onde as tradições

³ Observação retirada de SAMPAIO, Sônia (1996) O Corpo no Cotidiano Escolar. Ou a Miséria da Pedagogia. Tese de Doutorado, FAGED/UFBA.

familiares não haviam ainda sido pulverizadas pela brutalidade da nova ordem econômica. Não acho que seja o caso de estudos epidemiológicos para dar conta dessa necessidade, mas, sim, incentivar na escola o interesse em conhecer mais de perto as reais condições de entrada dessas crianças e o universo conceitual e simbólico de suas famílias de origem. A parceria efetiva entre escola e família já é reconhecida como parte de inúmeros casos de sucesso de, por exemplo, redução da violência interna ou a regularização da frequência dos alunos para citar exemplos conhecidos. Muito ainda está por ser feito nessa área.

Meirieu (p.2), discutindo o papel dos professores no horizonte 2020, comenta:

É sadio, por isso, lembrar sempre a existência da “criança concreta”, da qual as condições sócio-econômicas, as aquisições anteriores, a cultura de origem e história pessoal devem necessariamente ser levadas em conta mesmo se – e sobretudo, no caso onde- queremos fazê-lo progredir, não fechá-lo em suas dificuldades, permitindo-lhe o acesso a uma cultura crítica e ao exercício de sua liberdade. Não instalamos um ser por decreto no “céu das idéias” abolindo milagrosamente o conjunto de suas aderências psicológicas e sociais no momento em que ele entra numa sala de aula.

A escola pública continua a interessar-se apenas por aqueles alunos que produzem a despeito do caos que reina em seu cotidiano; não é para aquelas poucas que se saem bem que precisamos voltar nossa atenção, mas, justamente, para as que apresentam dificuldades, que abandonam, que repetem. Essa maioria não tem a expressão democrática que deveria ter, provocando a atenção especial daqueles que pensam a escola. Sem conseguir erguer os olhos pra ver um pouco mais longe a determinação de suas dificuldades, a escola atira-se a uma luta sem trégua contra os pais que não comparecem, que não apóiam suas iniciativas, que não supervisionam os deveres das crianças, que são analfabetos, ou que não existem, como foi forçada a dizer publicamente uma criança à professora que se lamentava mais uma vez pelos seus deveres de casa nunca realizados porque ela não pedia, provavelmente, ajuda aos seus pais...

E incontornável levar em consideração as histórias individuais e a história do grupo que vai compartilhar naquele ano escolar, essa pequena vida da classe. Uma professora não pode falar impunemente sobre “abolição da escravatura” em frente de uma classe de alunos de maioria afro-descendente para os quais são reduzidas as chances futuras de entrada no mercado de trabalho, resultado do qual participa o racismo mal disfarçado disseminado em nossa cultura, tampouco falar da cultura negra apenas como padrão “carnavalizável” de música e estética a ser consumido pelo turismo internacional. Cada população de alunos vai demandar o aprofundamento de questões universais e particulares relacionadas com o seu cotidiano de necessidades, referências, hábitos e convicções. Falo daquilo que se pode encontrar em todo plano de ensino: “respeitar a cultura de origem...” como ordem do dia ainda a ser efetivamente considerada na realidade da classe.

Aquilo que se ensina, ou se intenciona ensinar na sala não parece ter pontes ou conexões claras com a vida cotidiana, distanciando as tarefas a serem realizadas de seu real significado. A sala de aula, assim, parece não fazer o menor sentido. “Ser alguém quando crescer” ou “encontrar um emprego digno”, textos já amarelecidos de tão utilizados, não surtem mais qualquer efeito no presente. A realidade vivida pelas crianças contraria, sistematicamente e de forma contundente, essa espécie de aposta enganosa da escola. É certo que anos de escolaridade têm relação positiva com a renda alcançada por um indivíduo na vida adulta, mas o que as estatísticas não revelam é que não é qualquer tempo de escolaridade que se relaciona com renda futura. Um adolescente brasileiro hoje pode ter ficado 10 anos na escola e continuar analfabeto;

assim, do ponto de vista do mercado, ele está, “naturalmente” excluído de qualquer possibilidade de emprego digno.

Refletindo sobre a dificuldade da escola em estabelecer essas pontes com o cotidiano diz Meirieu (op. cit.: 3-4):

A idéia da escola como elevador social não funciona mais. (...) Somos incapazes de mostrar às crianças que a cultura escolar pode ser um prolongamento de suas preocupações. Ora, a verdadeira universalidade é sempre o prolongamento da preocupação singular de cada um. Cada um em sua singularidade carrega toda a humanidade.

Pelo que conhecemos, praticamente todos os conteúdos que poderiam ser ensinados às crianças em outras áreas do conhecimento como geografia, história ou ciências naturais desertaram das salas de aula, cedendo lugar à “luta” travada pela professora que objetiva, sobretudo, a leitura/escrita e as operações básicas. Este processo não apenas desencarna a vida na sala de aula, esvaziando de sentido a permanência das crianças naquele espaço, como confirma a reduzida expectativa da escola em relação às crianças. Faz parte do discurso rotineiro da professora a frase: “Se eu conseguir ao menos ensiná-los a ler e a escrever dou por realizada minha tarefa”⁴. Mas nem mesmo esses tênues objetivos são satisfatoriamente alcançados.

Onde se esconde na sala de aula o encantamento pelo conhecimento que todo membro de nossa espécie é equipado para apresentar em frente de estimulações, às vezes insignificantes, do seu ambiente natural e social? Ao invés disso, a rotina, o aborrecimento, a exigência de imobilidade e silêncio como se, apenas afastando da escola a própria infância das crianças, a aprendizagem pudesse ter lugar. Além do que, ler, escrever e contar, ainda que aprendizagens básicas, não são suficientes para responder às exigências que a aceleração da revolução tecnológica tem colocado e ainda vai colocar para os cidadãos do mundo todo. A criança desenvolve então o que Meirieu (op. cit.: 6) chama, ironicamente, de anorexia escolar, perdido o desejo de aprender, o que poderia ser uma aventura transforma-se em espaço para o tédio e objeto de subversão cotidiana: a criança e o adolescente fazem uso de todas as estratégias possíveis disponíveis em sua “máquina de guerra” o que vai transformar a classe num verdadeiro campo de batalha onde o desejo é o grande silenciado.

Não é raro que uma criança desnutrida, sonolenta por trabalhar ou perambular muitas vezes, à noite, seja considerada pouco ou nada inteligente pela escola, selando, dessa forma, seu destino: ele ou ela não tem condições de aprender. Aliás, uma das questões que mais se exige de um profissional de psicologia que atue em escolas é que as crianças sejam submetidas a algum tipo de avaliação que comprovaria assim sua incompetência para aprender seja por apresentar uma redução de suas capacidades cognitivas, seja por problemas psicológicos que bloqueariam igualmente seu bom desempenho. O que entristece é ver que muitos de nós, psicólogos, ainda nos submetemos a essa exigência, quando não somos nós próprios a tomar essa iniciativa, aprisionados, talvez, pelo desespero de, simplesmente, não saber o que fazer em frente de tanta dificuldade. Por sua importância, discutiremos mais adiante as possibilidades de atuação do psicólogo em espaços escolares públicos.

Quando os planejadores/avaliadores chegam à escola, apenas empunham ostensivamente as estatísticas dos resultados e, quando muito, convocam as professoras para mais um treinamento, colocando “a seu serviço” mais um funcionário público que vai fiscalizar seu trabalho e que, grande parte das vezes, nada compreende sobre educação e sobre as reais dificuldades que uma professora enfrenta no exercício de sua atividade. É apenas mais um fator

⁴ Dado etnográfico colhido entre professoras do Projeto Mestre Pastinha, 2002.

de estresse, dentre os já existentes; além disso, o tecnicismo e a burocratização do ensino, realidade progressiva na educação brasileira, desde a década de 70, cumula a professora de tarefas e exigências que consomem seu tempo de forma que elas pensam ser inútil. São vistas como meros “recursos humanos” que precisam apenas de “treinamento” ou “capacitação” para funcionar adequadamente, além, naturalmente, de fiscalização adequada. Sabemos que a realidade é bem outra...

As mazelas sociais todas se reatualizam ali, na sala de aula, e é responsabilidade da professora dar conta delas. As exigências colocadas para o exercício dessa profissão não têm como contrapartida a manutenção de um status social compatível, ao contrário, a deterioração dos salários, atrai para a profissão cada vez mais um contingente de pessoas que não pensava em se ocupar do ensino; a queda da qualidade é vertiginosa também por isso. Não é raro que professoras falem da solidão do ser professor; quem as auxilia em frente das suas angústias? Em frente do sentimento de serem incompetentes para o tamanho da tarefa que desempenham?

Num artigo em que discute a alienação da categoria de professor, Basso (1998) analisa o fosso que se estabeleceu entre significado e sentido na profissão docente. Para essa autora, o significado seria o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal estabelecida pelo homem com ela, sendo elaborado historicamente. No caso do professor, o significado da sua profissão seria o de mediar a relação entre a criança e a cultura. O seu trabalho seria alienado à medida que o sentido pessoal desta ação social estivesse apartado da sua significação.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (...) Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (...) Haverá, então, comprometimento da apropriação e da objetivação dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino. (BASSO, op. cit. :12).

Descritas dessa maneira, as relações na escola poderiam levar o leitor desavisado a imaginar que as crianças não gostam da escola e muito menos de suas professoras. Não é de jeito nenhum isso que nossa imersão nesse universo nos leva a crer. Se há de fato crianças que verbalizam claramente não gostar da escola, na verdade, referem-se ao tédio da classe, à distância que percebem entre a vida e o que se passa ali, à prática repetitiva, às punições, ao exercício autoritário do poder da professora e do adulto em geral, enfim, da dificuldade em ser criança e pobre ao mesmo tempo. Mas elas convivem nesse espaço, entre burlas e fugas da sala, de uma forma alegre. Elas sabem que alguém as espera todos os dias num espaço limpo e organizado que existe em função delas.

Isso pode parecer irrisório, mas, para crianças que compartilham um espaço exíguo com muitas outras crianças e adultos, que quase não têm objetos pessoais, a escola parece ser um território onde é possível exercer, paradoxalmente, sua individualidade mesmo que de forma parcelar ou eventual. A professora pode brigar muito e obrigá-las a realizar tarefas que não compreendem, mas ela está lá por elas, seu trabalho existe porque elas existem. Assim, algumas coisas surpreendentes podem ocorrer, como, por exemplo, o grupo de crianças que, sem nenhum motivo particular ou data comemorativa, resolve fazer uma homenagem à sua professora, figura fragilizada e várias vezes ausente por doenças funcionais⁵. Para atingir seu objetivo, não solicitaram nenhuma ajuda dos outros adultos disponíveis e o resultado, pela espontaneidade do gesto, foi comovente.

⁵ Dados do diário de campo.

Afastamentos ou trocas de professoras, ao longo do ano letivo, são sempre oportunidades para observar a qualidade e a natureza dos laços afetivos que se tecem, mesmo no interior de condições tão desfavoráveis, entre as crianças e sua professora. Sempre nos deparamos com protestos, boicotes à substituta e diferentes expressões que revelam seu apego à professora que se afasta. O dia-a-dia da classe é, provavelmente, a coisa mais estável de suas vidas. Seria parcial discutir apenas as dificuldades relacionais que são muitas e diversificadas, mas, como toda relação, essa também se revela potencialmente carregada de humanidade e afetividade.

4. O QUE TEM SIDO FEITO NO BRASIL A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No estado da arte, publicado pelo MEC/INEP, em 2002, acerca da formação de professores no Brasil no período que se estende de 1990 a 1998, é possível identificar que, dos 284 trabalhos (dissertações e teses) defendidos na década em diferentes instituições brasileiras, apenas 10,2% se referem a trabalhos nordestinos, 10 deles na Bahia [UFBA (5), UEFS (5)]. A julgar pela fraca ocorrência desses estudos, nossos pesquisadores não priorizavam a formação do professor como tema para suas investigações, incidência incompatível com as dificuldades do nosso Estado, nesta área.

De forma geral, a análise apresentada revela a preocupação dos autores brasileiros em geral em “recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc. assumindo a concepção de formação continuada como processo” (ANDRÉ, 2002:172).

Penso ser este um ponto importante para reflexão. O trabalho científico, nesta área específica das ciências da educação, já oferece conhecimento crítico suficiente para a superação dos modelos tradicionais em que se dá a formação desses profissionais no Brasil. Nesse sentido, é necessário sublinhar a polissemia da expressão *formação de professor*, sendo impossível descolar sua compreensão da história da sociedade e da educação brasileira (FUSARI, 1988:1). Para este autor, formação na fase tradicionalista, foi pensada, como treinamento, voltada para a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades específicas e de atitudes cabendo ao professor “cumprir o programa”. Esta fase é substituída pelo período das “vivências” ainda hoje convivendo com outras concepções de formação; neste formato de inspiração rogeriana, a tônica era a das dinâmicas de grupo, jogos e dramatizações que, se de um lado valorizavam a expressão dos docentes, por outro, deixavam vazio o lugar da discussão crítica sobre o cotidiano da sala de aula e a movimentação do professor neste espaço.

Segue-se a adoção de uma postura tecnicista, voltada para a obtenção de resultados e para a organização racional dos meios, deixando professor e aluno em segundo plano em favor de uma escola produtiva onde era preciso que se racionalizasse o trabalho pedagógico, tornando-o científico, o que valia dizer, observável e quantificável (FUSARI, op.cit.: 8). Mesmo retomando a discussão das relações entre escola e sociedade, o chamado período crítico-reprodutivista, que se inicia em fins da década de 70, é, na verdade, um período de quase inércia, na medida em que mudanças na escola só se fariam vindas a partir de mudanças mais globais na sociedade. O período de “denúncia” (1978 a 1982) que enfatizava o caráter perverso da escola no modo de produção capitalista vai ser substituído pela tendência crítica que, considerando a relativa autonomia entre escola e sociedade, propõe uma política para a educação do educador em serviço.

Essa leitura nos faz pensar que, de uma forma ou de outra, todos esses modelos continuam sendo mais ou menos utilizados ao sabor do modismo que acometa os planejadores educacionais. Hoje é quase impensável um trabalho com formação de professores que não

passem, por exemplo, pelas inevitáveis “técnicas” de “integração/sensibilização” ou que não proponha uma agenda de objetivos a serem alcançados com seus respectivos instrumentos de avaliação.

Acho interessante refletir ainda sobre os diferentes “sinônimos” para a palavra formação, sublinhados acima e freqüentemente utilizados nessa área do conhecimento: formação pode significar “capacitação”, “treinamento” ou “reciclagem”; podemos encontrar ainda a palavra “vivência” como substituta. Os dois primeiros sinônimos enfatizam o “acréscimo” de competências, habilidades, a atribuição de algo que na professora falta para o que se julga ser, exteriormente, seu desempenho profissional. Reciclagem, como metáfora ecológica, traz-nos a idéia de conhecimento descartável, agora re-aproveitado pela intervenção consciente de um outro, que resulta em uma nova aparência para algo velho. Quanto à palavra vivência, há o pressuposto de que é preciso vivenciar situações para que formação do professor ocorra. A idéia geral não me parece inadequada, bem ao contrário; o problema é o que é selecionado como experiências a serem vivenciadas pela clientela em formação. Muitas dessas situações podem ser consideradas mais como catárticas do que podendo resultar em avanços sensíveis na prática pedagógica cotidiana.

Resta ainda a dizer que mesmo a palavra formação não parece adequada para descrever o tema do qual me ocupo: colocar numa determinada “forma” alguém que se ocupa dessa profissão é, no mínimo, questionável. Por não dispormos de outra palavra mais adequada, vamos continuar empregando “formação” mesmo quando essa ação humana situar-se em outros registros mais próximos da subjetividade ou do saber-ser como quer Ardoino (2000). Para este autor formação tem sido compreendida seja como saber, seja como saber-fazer, não existindo uma preocupação com a formação do indivíduo o que ele vai chamar de saber-ser.

Mesmo no campo da crítica ao que vem sendo feito, encontramos opiniões do tipo: “estamos educando pessoas que exercem funções pautadas **pelo uso da inteligência** e não apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou gestos (MARTINS, 2000:1 assinalamento meu). Assim, muitos dos autores que consultamos e que criticam os diferentes modelos de formação ainda em curso no Brasil, enxergam o conhecimento como horizonte para a formação do professor. Por que, ao final desses trabalhos de formação, é tão freqüente a frase: “a teoria na prática é outra”? Por que se queixam de distância entre o conhecimento apresentado durante as formações e a realidade da sala de aula? Podemos encarar que a professora oferece resistência, recusa em aprender, quando ela dirige ao formador seu comentário fatal: “é tudo muito interessante mas, ele (o formador) não conhece a realidade dos alunos, a escola onde ela trabalha”... É forçoso reconhecer que esta observação tem seu lugar se pensarmos que todo conhecimento precisa de atualização para ser aplicado de forma conveniente. O aluno abstrato de que fala a formação não se confunde com o exigente aluno real com o qual se depara dia a dia a professora.

Revisando ainda o que vem sendo produzido, deparamo-nos com a nova expressão “desenvolvimento de pessoas”; à primeira vista mais ampla e humanista que as anteriormente criticadas. Entretanto, por ter sua origem na área do gerenciamento de pessoal, talvez seja necessário colocar este tipo de proposta mais ou menos recente, digamos, “em observação”. A tendência a pensar a escola como uma organização como qualquer outra, onde a direção é considerada como um mero gerente, as professoras, como recursos que devem gerar produtos “compatíveis” congela, a meu ver, o coração da escola. Não que eu me coloque contra um melhor equacionamento das condições materiais, do tempo disponível (hoje, escandalosamente mal utilizado) ou não esteja preocupada com a obtenção de bons resultados escolares. Ao contrário, tudo isso precisa ser considerado pelos profissionais que fazem a escola, valorizando ao máximo os recursos públicos da comunidade, que é uma de suas razões de existir.

5. CONCLUINDO...

O trabalho que realizamos por 5 anos numa pequena escola situada no coração de Salvador⁶ nos exigiu uma reflexão profunda sobre as relações entre qualidade na educação e formação de professores. Foi um longo caminho até nos sentirmos razoavelmente seguros e do “interior” da escola para arriscarmos propostas, mesmo que isso não pudesse ser considerado garantia de sucesso, mas apenas possibilidade de errar menos.

Sabemos que a questão da formação está no meio de um embate epistemológico que se trava no seio das ciências do homem, ao longo, especialmente, da segunda metade do século passado e que versa, sobretudo, acerca do reconhecimento ou não do valor que tem o saber que todo indivíduo carrega consigo, mesmo o mais comum cidadão. Sobre isso comenta Lainé (2000-1:32):

Esta questão metodológica e ética é objeto de um debate tanto em matéria de epistemologia das ciências do homem e da sociedade quanto em matéria de concepção e prática da formação. Em um primeiro campo de oposição, se encontram os defensores da abordagem experimental, dos métodos quantitativos, estatísticos, calcados sobre o modelo das ciências duras e cujas posições no seio das práticas de formação é a tendência a reduzir o ato de formar à utilização de instrumentos considerados como eficazes no domínio estrito da aquisição de conhecimentos. No segundo campo, se situam os partidários da abordagem compreensiva, clínica, qualitativa, que, pedagogicamente, militam a favor de uma prática centrada no aprendiz percebido como pessoa global, inserida em um contexto específico, inclusive, o quadro da relação formador/aprendiz, coisas que determinam suas possibilidades ou não de aprendizagem.

Não se trata apenas de definir quais conteúdos devem ser “ministrados”: por exemplo, quando a professora expressa sua irrisória expectativa sobre seus alunos por conta de sua origem social ou história familiar, sei que ela precisa conhecer algo sobre, por exemplo, resiliência, necessitando desconectar de sua relação com as crianças a idéia de que o fracasso escolar é uma espécie de destino da criança pobre. Ou quando ela diz que a abordagem construtivista permite que as crianças “aprendam a escrever errado as palavras”⁷, percebo que ela realizou de forma inadequada os conceitos que lhe foram apresentados nessa área. Mas estou certa de que não se trata disso. Mesmo que ela aprenda conteúdos novos ou revise noções antigas, não é apenas isso que vai jogar a favor da obtenção de uma nova relação dela com as crianças na sala de aula que resulte também em bons resultados escolares e, com certeza, em menor desgaste pessoal.

Na verdade, estou certa de que o que faria o cenário da sala de aula diferente seria uma modificação subjetiva da professora na direção de uma maior implicação, de uma maior solidariedade com a destinação dessas crianças; como alcançar isso se ela se sente reduzida a um mero detalhe/poeira da política em educação? Não descarto que as questões “macro” e a questão salarial exercem um papel importante nessa dificuldade, mas acredito que mudanças políticas e melhores salários necessariamente não resolveriam o problema. O que mata a possibilidade de resultados melhores na escola é o assujeitamento do professor pelos que “pensam” a escola, a sua redução a um mero executor de políticas e planos. Quem conhece a rotina de uma professora que

⁶ Essa escola foi fechada por decreto municipal em janeiro de 2004, sem maiores explicações, interrompendo unilateralmente a parceria entre o Depto. de Psicologia da UFBA e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador.

⁷ Dados de diário de campo.

teve o azar de coordenar uma classe de “fluxo”⁸, sabe bem do que estou falando. Correndo desesperadamente contra o relógio, ali, até as comemorações que ela deve fazer estão programadas; ela não tem nenhuma margem de criação, de acréscimo que seja ao que já vem programado e será cobrado, sem dúvida, pela supervisão do programa que passa semanalmente. Nenhuma possibilidade de “escapar” da prescrição, alimentando a ilusão de que, assim, não haverá boicote... nem da criança, nem da professora.

Precisamos formar as professoras pra um futuro incerto... Não para “consertar” o sistema que esta aí; isto só pode ser feito por uma ação ombro a ombro, focada nas urgências da sala de aula, dos problemas colocados pelo afundamento dessas populações em lugares de pobreza ainda insuspeitados, mas, sobretudo, para auxiliá-las a se solidarizar humanamente com o destino dessas crianças. Acredito que uma ação formativa que resulte, deve ser contínua, desenvolver-se no seio dessa comunidade de destino, que é a escola, e que proponha uma relação formador x formando que cuide sem cessar dessa assimetria, dificultando que ela se transforme em barreira, em comprometimento para uma formação voltada para a autonomia. Assim, na formação do professor, todo conhecimento deverá ser pensado como auto-conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. 2002. Estado do Conhecimento. Disponível em www.publicacoes.inep.gov.br. Consultado em 23.05.04

ARDOINO, J. **Les Avatars de l'Éducation**. Paris: PUF, 2000

BASSO, I.S. Significado e Sentido do Trabalho Docente. **Cad. CEDES** v. 19, n.44 Campinas Abr. 1988.

FUSARI, J.C. **A Educação do Educador em Serviço: Treinamento de Professores em Questão**. 1988. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LAINÉ, A. L'histoire de vie, um processus de « métaformation ». **Éducation Permanente** n.14. 2001-1

MARTINS, J.B. **A Abordagem Multirreferencial: Contribuições Epistemológicas e Metodológicas para o Estudo dos Fenômenos Educativos**. 2000. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

MEIRIEU, P. **L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO**. Disponível em www.barbier-rd.nom.fr/educro/eenseig.1.PDF. Consultado em 03. 06.04

⁸ Programa para correção da incompatibilidade idade/série