

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CONTRIBUTOS DO PENSAMENTO HABERMASIANO

(The public policies across the history of education of a science teacher: an analysis from the Habermasian thought)

Daisi Teresinha Chapani [dt.chapani@bol.com.br]

Docente do DCB-UESB-Jequié-BA. Doutoranda do PPG Educação para Ciência-UNESP-Bauru-SP
Av. José Moreira Sobrinho, s/n. 45.206-190. Jequié-BA

Lizete Maria Orquiza de Carvalho [lizete@dfq.feis.unesp.br]

Docente do Dpto de Física e Química, FEIS/UNESP- Ilha Solteira-SP
Avenida Brasil, 56. 15385-000. Ilha Solteira - SP

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que pretende discutir as relações entre políticas públicas e trajetórias formativas de professores de Ciências, na qual fazemos uso da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas como principal referencial teórico. Os dados foram constituídos pela história de vida de uma professora de Ciências, obtida por meio de entrevista semiestruturada e submetida à análise de conteúdo. Foi possível ampliar nosso entendimento a respeito da implementação de políticas de formação docente, bem como notar que embora sitiada por imperativos sistêmicos, existem focos de racionalidade comunicativa, os quais, cremos, necessitam ser ampliados, pois para nós, 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, permitindo o desenvolvimento da capacidade crítica e emancipatória dos professores.

Palavras-chave: políticas públicas, formação docente, Teoria da Ação Comunicativa, Habermas.

Abstract

This paper is part of a larger study on the relations between the public policies and the history of education of science teachers. The leading theoretical benchmark used is the Habermas's Theory of Communicative Action. The data were taken from a semi-structured interview to a female science teacher, submitted to content analysis. As a result, the understanding on the implementation of teaching education policies was enlarged. It was also noted that, although surrounded by systemic imperatives, there are traces of communicative rationality, which need to be increased. We believe that the current education of science teachers – based on instrumental rationality – obstructs teachers' self-perception as political individuals. If the communicative rationality theory based their education models, this could enable the development of their critical and emancipating abilities.

Keywords: Public policies, Teacher education, Theory of Communicative Action, Habermas.

Introdução

A sociedade brasileira tem entendido, especialmente no último meio século, a educação como chave para o seu desenvolvimento econômico. Como esta forma de desenvolvimento encontra-se 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).

Pensadores críticos têm questionado a submissão da educação aos imperativos do sistema produtivo, uma vez que um processo social de tanta significância não deveria ser visto apenas como meio de preparação para o trabalho, pois é forçoso atentar para as elaborações simbólicas que são igualmente essenciais à vida.

O predomínio de certo tipo de racionalidade na sociedade moderna, a racionalidade instrumental, obscurece os processos práticos que sustentam a produção teórica. Por isso consideramos necessário que a educação em ciência recupere as dimensões da ética e da política, as quais devem ser resgatadas na formação de professores de Ciências, de tal forma que os campos teórico e prático¹ de sua profissão possam ser orientados racional e autonomamente.

Muito se tem falado a respeito da crise da educação, para a qual há os que atribuem também uma crise na formação de professores. As diferentes maneiras de entender tal conjuntura levam a propostas de superação divergentes. 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. 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; Sgró, 2007; Tedesco, 2004; Teodoro, 2003).

A teoria crítica, especialmente na sua vertente habermasiana, ao realizar uma crítica contundente da sociedade contemporânea e ao mesmo tempo apontar possibilidades para emancipação humana, pode contribuir para clarificar o papel da escola e de seus profissionais nos dias que seguem, assim como ajudar a compreender as políticas públicas e o papel dos cidadãos na sua concretização no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Por essa razão, neste trabalho fazemos uso da Teoria da Ação Comunicativa, a fim de analisar a implementação de políticas de formação docente a partir da história de vida de uma professora de Ciências, moradora do interior da Bahia.

Existe uma grande produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil (André, 2002), de tal forma que esse campo de conhecimento já foi mesmo caracterizado como em “estado de ebulição” (Medeiros, 2005). A despeito disso, as políticas públicas de formação docente têm se constituído um foco de pouco interesse nesses estudos (André, 2002) particularmente no caso dos professores de Ciências e Biologia (Teixeira; Megid Neto, 2007). Desta forma, esperamos colaborar com as reflexões atuais sobre a formação dos professores de Ciências, indo para além dos aspectos *do que e como* ensinar/aprender, e discutir sobre a dimensão prática dessa formação, ou seja, sobre aspectos eminentemente políticos.

Para Weber (2003, p. 1130) “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”, essa regulação ocorre por meio de políticas públicas. Mas, como adverte Lopes (2004), as políticas educacionais não podem ser tomadas como ações homogêneas produzidas exclusivamente pelo poder estatal, pois tanto no

¹ É importante enfatizar que os termos *teórico* e *prático* são utilizados aqui no sentido empregado por Kant (2005), para quem o uso teórico da razão ocupa-se dos objetos, com a simples faculdade de conhecer, enquanto o uso prático da razão ocupa-se dos princípios da determinação da vontade.

âmbito de sua formulação quanto no de sua implantação sofrem influências de diversos fatores que as recontextualizam, ou seja, “as políticas estão sempre em processo de vir a ser” (p.47).

Teodoro (2002) considera que atualmente as análises políticas têm levado em conta tanto aspectos locais quanto globais, reconhecendo que as escolhas dos indivíduos são limitadas por constrangimentos conjunturais e pelas circunstâncias históricas. Foi por concordarmos com essa abordagem crítica, que ao tempo em que considera o contexto sócio histórico da formulação e implantação das políticas não perde de vista o papel do indivíduo e sua possibilidade de autodeterminação, que consideramos pertinente utilizar a história de vida de uma professora para discutirmos as políticas de formação docente.

Referenciais teóricos

Teoria da Ação Comunicativa

Para fundamentar a análise da relação entre a formulação e implementação de políticas públicas de formação docente e o processo formativo de professores de Ciências buscamos respaldo na Teoria Crítica, especialmente nas propostas de Jürgen Habermas.

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, pelo menos parcialmente, auto-imposta). 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 reuniram em torno do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, a partir da década de 1920.

O grupo de Frankfurt buscou entender os motivos pelos quais o projeto iluminista, no qual a razão pensada como esclarecimento, autofundamentação e crítica, não se realizou. Segundo esses estudiosos, 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 razão instrumental o mundo tornou-se um objeto manipulável de acordo com os interesses do sujeito, de forma que as ações daí decorrentes são exclusivamente técnicas, apagando-se as motivações valorativas (Horkeimer; Adorno, 1980).

Habermas procurou aprofundar a teoria crítica, defendendo que o conceito de razão forjado no positivismo dá conta de apenas um aspecto da vida em sociedade, mas não se aplica ao campo da moral e da prática, sendo necessária a formulação de um novo conceito: o da *razão comunicativa*. “A concepção de uma razão comunicativa implica uma mudança radical de paradigma, em que a razão passa a ser interpretada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma situação” (Freitag, 2004, p. 59). Para tanto, é preciso que do paradigma da consciência (subjetivo) passemos para o da linguagem (intersubjetivo), pois desta forma é possível conceber a razão de maneira mais ampla, na forma de razão comunicativa.

Com relação à coordenação de ações entre agentes diversos, Habermas admite duas formas de interação: a estratégica e a comunicativa. Para melhor compreendê-las fazemos uso 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. 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 social as relações entre ação e discurso podem se dar de diferentes maneiras dependendo da forma como as ações são orientadas: se visando ao êxito (ação estratégica) ou ao entendimento (ação

comunicativa) (Habermas, 2002). No quadro 1 sintetizamos as principais características desses dois tipos de interação:

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

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

A emancipação do sujeito apenas é possível no contexto de interações mediadas linguisticamente. Para Habermas, a justiça, assim como a verdade, é definida 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.

Para Habermas, existe uma conexão interna entre as teorias da racionalidade e da sociedade, de maneira que sua Teoria da Ação Comunicativa proporciona também elementos para a análise sociológica. Assim, ele concebe a sociedade moderna de forma bidimensional, por meio das categorias *sistema* e *mundo da vida*. O sistema é regido pela razão 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, congregando os paradigmas culturais, as ordens legítimas e as estruturas pessoais, os quais não se constituem em ambientes uns dos outros, mas permanecem mutuamente entrelaçados “através do meio comum da linguagem cotidiana” (Habermas, 2002, p. 142).

Com o aumento da complexidade sistêmica os processos mediados linguisticamente tomam uma posição secundária e vão sendo colonizados por ele. Para Habermas, as patologias da sociedade moderna decorrem justamente deste processo de colonização, ou seja, da interferência cada vez maior da racionalidade própria do sistema no mundo da vida.

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).

Teoria da Ação Comunicativa e formação docente.

Se o programa pedagógico iluminista pretendia a formação do homem livre capaz de, pelo uso da razão, autodeterminar-se, ao promover a identificação do progresso social com desenvolvimento científico e tecnológico desenvolveu-se “uma concepção educacional, em que a tarefa principal da escola é a transmissão do conhecimento ou ‘instrução’, entendendo-se que a questão da formação moral é uma consequência da difusão do conhecimento” (Sgró, 2007, p. 45). No entanto, compartilhamos com os pensadores críticos a confiança que um processo de formação emancipatório possa se dar também e principalmente em ambientes de educação formal. Respaladas em Adorno, entendemos por *formação* um processo vivo, constante, pelo qual aquele que se encontra em formação coloca-se diante da cultura, apropriando-se subjetivamente da mesma. A cultura nunca é dada *a priori*, mas submete-se aos movimentos que ocorrem dentro da totalidade

social, assim sendo, o processo formativo está sempre voltado para o futuro e exposto às suas próprias limitações e imperfeições (Orquiza de Carvalho, 2005).

Entendermos que a Teoria da Ação Comunicativa pode fundamentar tanto a análise da situação atual da formação de professores quanto a elaboração de propostas para novas possibilidades formativas. O uso das categorias *ação estratégica* e *ação comunicativa* pode colocar em evidências modelos formativos distintos: no primeiro caso, estariam direcionados para o êxito, no sentido que produzir um profissional capaz de cumprir o mais eficientemente possível o papel que lhe é atribuído por determinadas instâncias sociais. No segundo caso, os modelos formativos levariam em consideração sempre a possibilidade discursiva, tanto no que diz respeito às finalidades da educação (aspectos práticos), quanto com relação aos conteúdos e métodos relativos no ensino de Ciências Naturais (aspectos teóricos).

A possibilidade de respaldar a formação docente, seja ela inicial ou em continuidade, por tal pressuposto encontra sustentação numa crescente produção acadêmica que tem utilizado esse referencial para análise de diferentes aspectos do processo educativo (Prestes, 1995; Pinto, 1994; Gonçalves, 1999; Garcia, 1999; Detsch, 2005; Medeiros, 2005; Sgró, 2007, entre outros).

Políticas Públicas de Formação Docente

Definimos *políticas públicas de formação docente* como o conjunto de ações desenvolvidas sob responsabilidade do Estado visando à formação de profissionais de educação, sendo os professores de Ciências um subconjunto dessa categoria. Elas partem de um determinado contexto sócio-histórico e, por meio de instâncias de poder institucionalmente organizadas, materializam-se em forma de normas (leis, decretos, regulamentos, pareceres, financiamento e orientações em geral) e concretizam-se através da implementação de tais normas nesse contexto. Desta forma, tomamos a definição dada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7), qual seja, “a atividade ou o conjunto de atividades que, de uma forma ou outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”

O *Estado moderno* configurou-se 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) o Estado foi distanciando-se da sociedade e suas funções foram ocultando-se sob o véu da neutralidade e universalidade (Haguette, 1992).

Para Habermas (1984), no capitalismo avançado a distinção entre público e privado tornou-se pouco nítida, pois, por um lado, a sobrevivência da sociedade passou a depender da intervenção cada vez mais ampla do Estado na estrutura econômica, por outro, o mercado assume cada vez mais as funções do Estado. Habermas defende uma reconfiguração da esfera pública, na qual o debate, a reflexão e a busca de entendimento não estejam submetidos aos ditames da racionalidade instrumental.

O que se têm atualmente, com o processo de colonização do mundo da vida, tanto pelos imperativos do subsistema Estado quanto pelos do subsistema mercado, são instituições sociais transformadas pela inserção crescente 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, à medida que ocorre crescimento econômico pela mobilização das forças produtivas (ciência e técnica) promovidas pelo Estado, este encontra uma nova forma de legitimação: “o poder 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).

Neste contexto, não é de se estranhar que as políticas públicas sejam muitas vezes entendidas como ações exclusivas do governo e de especialistas que as impõem à sociedade. O processo de *despolitização* transforma o Estado em algo abstrato, do qual o indivíduo não se compreende como participante, “a abstração do ‘Estado Moderno’ decorre de sua exterioridade e elevação com relação aos indivíduos, chegando mesmo a parecer como uma ficção” (Gandini, 1992 p. 58), cabendo ao “cidadão” o cumprimento das normas estabelecidas por outrem.

Ball (2001) identifica também na União Européia uma postura “pós-política” “apresentada como essencialmente pragmática e, por consequência, livre de ideologia” (p.101). Nesse cenário há um “aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (p.100). Para esse autor, a formulação das políticas nacionais constitui-se como um processo de “bricolagem”, no qual diversos textos se sobrepõem de acordo com 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, citado por Ball, 2001, p. 102).

Concordamos com esse autor que no processo de implementação das políticas elas modificam-se com relação aos seus propósitos iniciais, porém consideramos pertinente refletir sobre se são de fato “recriadas nos contextos da prática”. A princípio cremos que assim haveria de 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 meios de suas ideologias de neutralidade, universalização e eficiência, de que modo as políticas públicas poderiam de fato ser recriadas? Pensamos que isso só poderia ocorrer se fortalecessem as barreiras do mundo da vida capazes de conter o processo de colonização, só assim o Estado, responsável pelas políticas públicas, seria de fato informado por um mundo da vida racionalizado quanto aos fins aos quais tais políticas deveriam visar.

Neste sentido, qual seja, o de fortalecer o terceiro vértice social: a solidariedade, Habermas (1987, 1990) valoriza as “associações livres”, as quais, com grau mínimo de institucionalização, encarregam-se 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).

Também aqui acreditamos que o uso das categorias *ação estratégica* e *ação comunicativa* pode ser útil tanto na análise das políticas empreendidas em nossa sociedade, como na possibilidade de uma nova maneira de produzir políticas públicas. Atualmente estas têm sido conduzidas tendo por fundamento a ação estratégica, pois sua elaboração tem estado a cargo de *experts* e políticos profissionais que, via de regra, respaldados pelo ideário neoliberal, colocam a educação em geral e a formação docente em função exclusivamente do sistema produtivo. Caso a racionalidade comunicativa fundamentasse esse processo, as políticas públicas de formação se estabeleceriam como resultado dos discursos teórico e prático, dos quais os docentes, como parte interessada, participariam deliberada e conscientemente não apenas da execução, mas também da sua elaboração e re-elaboração.

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). Assim, as políticas

de formação de professores têm suas diretrizes traçadas tendo em vista uma nova ordem social assentada no neoliberalismo, na globalização e na reestruturação produtiva. A autora considera ainda que, embora tanto sob o ponto de vista epistemológico quanto político a formação docente esteja submetida à lógica sistêmica, não se pode excluir a possibilidade de emergência da racionalidade comunicativa nos contextos simbolicamente mediados. “A formação do professor numa perspectiva crítica e emancipatória requer uma outra racionalidade, diferente da racionalidade instrumental, passando a incorporar epistemologicamente a crítica, a reflexão e a pesquisa” (p. 206).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada em Jequié, município situado na região sudoeste da Bahia, a 360 km de Salvador, na zona limítrofe entre a caatinga e a zona da mata, com clima semiárido. Com uma população estimada, em 2006, de 148.992 habitantes, é importante entroncamento rodoviário constituindo-se como centro comercial e manufatureiro da microrregião de Jequié (IBGE, 2007; Jequié, 2007).

Entrevistamos, no contexto de outra pesquisa, diversos professores de Ciências, aos quais pedimos que nos contasse a história de sua formação. Para este trabalho selecionamos a entrevista concedida por Nani, visto que a consideramos muito rica devido à abrangência temporal (sua história como professora abarca mais de 30 anos), à diversidade de situações vivenciadas e à riqueza de detalhes com que relatou as ocorrências.

Ela começou a lecionar como professora leiga, ainda menina, na fazenda de seu pai, posteriormente fez o curso de magistério em um projeto 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, por um programa especial resultado de um convênio entre o governo do estado e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ocasião em que foi aluna de uma das autoras deste trabalho. Na época em que nos deu seu depoimento, tinha 51 anos de idade.

A entrevista, realizada em janeiro de 2007, na casa da professora, foi do tipo semiestruturada o que nos garantiu tanto a espontaneidade de suas lembranças e reflexões quanto os elementos necessários aos objetivos da pesquisa, sendo que um roteiro foi utilizado não tanto para o questionamento direto da docente, mas como um guia para se cobrir a discussão de tópicos de nosso interesse. Uma vez que a entrevista iniciou-se com a solicitação para que Nani falasse livremente sobre sua formação, consideramos que os aspectos abordados expressavam suas representações sobre assunto, de maneira que qualificamos todas suas manifestações como parte de seu processo formativo.

O *corpus* de análise compôs-se da transcrição literal da entrevista, na qual se considerou que a docente fez uma reinterpretação de sua trajetória formativa sob o ponto de vista daquela circunstância específica. Utilizamos como técnica a análise de conteúdo, baseando-nos nas recomendações de Bardin (1977) e Bauer (2003).

Para Bardin (1977) a análise de conteúdos organiza-se em três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. No presente caso, a primeira fase constituiu-se da preparação do material com a transcrição e edição da entrevista e da “leitura flutuante” com a finalidade de melhor se conhecer o material.

Na segunda, adotando como base as dimensões do processo formativo que havíamos formulado anteriormente (Chapani; Orquiza de Carvalho, 2008), fizemos a extração de trechos da entrevista que pudessem elucidar a participação da docente nas dimensões: formação *acadêmica* e *em contexto de atuação*, esta segunda diferenciada nos tipos *sistemática* e *experencial*, sendo que os excertos foram marcados sequencialmente de 1 a 20.

Finalmente, elaboramos uma reflexão sobre os dados, tomando como referência a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, especialmente as categorias *sistema* e *mundo da vida* sendo que a recuperação dos dados foi realizada indicando-se entre parênteses quais os trechos relacionasse àquelas conclusões.

A trajetória formativa de Nani

Nani iniciou muito jovem sua carreira no magistério. Moradora da zona rural, teve que deixar a escola muito cedo, mas o gosto pela leitura, o interesse em ampliar seus horizontes e desejo em ensinar a fez, meio que por brincadeira, começar a dar aulas, o que acabou por se constituir em uma profissão:

1 - 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 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. Depois, quando eu assisti aquele filme, Central do Brasil, eu chorei porque eu me lembrei de quando eu tava na roça e eu ficava fazendo carta, eu acho que cresci muito fazendo carta e, nesse fazer cartas, eu comecei a ensinar o pessoal adulto, a alfabetizar, por minha conta, ensinava um, ensinava outro. 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: “o que você está ensinado? 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, 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.

Na Bahia, especialmente no interior, a carência de professores 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 (BRASIL, 2003). Com isso, procedimentos de certificação e de formação em serviço vêm de longo tempo:

2 - [Logo que comecei a lecionar] eu fiz um curso de 6 meses, era o PAMP², foram 3 etapas, muito bom este curso. Oferecia assim: a primeira etapa foi Língua Portuguesa e Matemática, na outra, trabalhou Ciências, tinha Educação Moral e Civismo e Geografia e na outra etapa foi História, História do Brasil, História Geral e foi muito rico. 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.

² O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, coordenado pelo MEC nas décadas de 60 e 70, tinha por objetivo a capacitação de professores leigos em diversos estados brasileiros.

Portanto, a formação de Nani deu-se basicamente em serviço, abrangendo duas dimensões: acadêmica e em contexto de atuação, sendo que esta segunda tomou as formas sistematizada e experiencial.

Consideramos como principal característica da formação acadêmica o fato de estar centrada no conhecimento erudito, especialmente o científico. Chamamos de *formação acadêmica em serviço* aquela que ocorre de maneira formal, em momentos específicos, envolvendo a participação do docente em situações de aprendizagem mediadas por especialistas, concomitantemente ao exercício da profissão. Numa perspectiva crítica, a formação acadêmica deveria possibilitar ao sujeito a tomada de posição com relação à cultura, às normas sociais e às estruturas de personalidade. Sabemos, no entanto, que pelo processo de colonização do mundo da vida pelos subsistemas Estado e mercado, 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 tidas como fundamentais a essa função. Essa dimensão formativa encontra-se diretamente relacionada às políticas públicas, pois os currículos das licenciaturas bem como as ações de formação continuada são fortemente determinados por regulamentações governamentais.

Exemplos dessa dimensão formativa foram os muitos cursos frequentados por Nani, entre os quais aqueles que lhes deram as habilitações do magistério e da licenciatura. Sobre o segundo trataremos mais adiante, a respeito do primeiro ela nos conta:

3 - A prefeitura daqui, junto com a Secretaria de Educação do Estado, fez 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, e eu passei. Fomos à Caldas de Cipó, num centro de treinamento que tinha para professores. Tinha um regime interno 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, fizemos 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.

Nani valorizou muito essa dimensão de sua formação e realizou uma série de outros cursos, muitos dos quais oferecidos pelas redes municipal e estadual de ensino.

4 - 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. Teve o curso para o fluxo³ também, era aos sábados. 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.

O Estatuto do Magistério da Bahia (Lei 8.261/2002) estimula a participação do professor nesse tipo de ação formativa por meio da “gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento profissional”, que possibilita a vantagem de 5% a 25% do salário ao docente que concluir cursos de “atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação”. Com isso, os docentes têm se sentido incentivados a participar de cursos diversos. Porém, no início da carreira de Nani isso não existia e seu interesse se dava por causa do seu gosto em aprender e porque queria se aperfeiçoar profissionalmente.

³ Refere-se ao Programa de Regularização do Fluxo Escolar, o qual tem treinamento específico para os docentes participantes

Os professores também participam no ambiente de trabalho de atividades que visam colaborar com sua formação, as quais constituem o que denominamos de *formação sistemática em contexto de atuação*, considerada aquela que ocorre na escola em momentos especialmente planejados, sob a coordenação de alguém designado para essa função. A nosso ver, devido seu caráter sistemático poderiam lhes ser estendidas aquelas possibilidades apontadas para a formação acadêmica, com o diferencial de, por ocorrer no próprio local de trabalho dos professores, poder, em dimensão maior que a anterior, levar às discussões sobre questões prementes daquele contexto, 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), o que criaria condições para um processo educativo inovador. Esse tipo de formação está relacionado em boa medida das políticas públicas de formação docente, 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.

Em nossa concepção, as semanas pedagógicas para planejamento e as Atividades Complementares (AC)⁴ constituiriam momentos privilegiados para consecução desses objetivos, da mesma maneira, que os coordenadores pedagógicos exerceriam importante papel nessa dimensão formativa. No entanto, para Nani essas ocasiões tiveram pouca importância em sua formação:

5 - *É uma coisa meio complicada [a semana pedagógica] 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”. Aí 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?*

6 - *Quando entrou aqui os PCN⁵, 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.*

Em outras ocasiões a professora avaliou que sua formação estava dependente de circunstâncias diversas presentes na escola ou fora dela, como por exemplo:

7 - *Passei no concurso prá professor, regime de 40 horas, era prá ensinar de primeira à quarta série em Lafaiete Coutinho, a vaga que tinha, 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, eu queria era ensinar, queria estar na sala de aula, aí eu pedi pra sair da direção. Aí, quando retornei, fui pra uma escola que tinha começado o ginásio, eu fui dizer prá diretora que eu queria ficar com o ginásio, até porque eu queria estudar mais. Entrei e fiquei, eu gostava demais! Eu falei: “Meu Deus, eu passei anos ensinando alfabetização!”. Porque a diretora falava assim: “Nani, você é boa alfabetizadora”, eu me empolguei muito e a gente não cresce, a gente não lê nada, não dá tempo, fica promovendo atividade para o outro dia. Quando eu entrei pro ginásio: “meu Deus que tempo que eu perdi nestes anos todos! Eu tinha que tá no ginásio há mais tempo.” Porque no ginásio você começa a ler mais.*

Consideramos que momentos não planejados para se constituírem como parte da formação da professora acabaram por inserirem-se nesse processo, de maneira que os caracterizamos como

⁴ De acordo com o Estatuto do Magistério da Bahia (Lei 8.261/2002), as Atividades Complementares destinam-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 essas atividades, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais

formação experiencial em contexto de atuação, a qual 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.

Essas situações não ocorrem, evidentemente, livres de conflitos, em alguns momentos Nani julgou-se apta a defender seus pontos de vista, inclusive, como se percebe na fala transcrita a seguir, perante a autoridade de uma vice-diretora, considerando esse proceder não apenas natural no ambiente escolar, mas até mesmo necessário.

8 - *Sempre fiz as coisas com muito amor, já cheguei a ter problema com uma vice-diretora, por conta que eu queria fazer do meu jeito, achava que tinha que ser do meu jeito, pegava e fazia e, às vezes, 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.*

Com relação à disciplina de Ciências, Nani começou a lecioná-la em virtude da falta de professores e pela identificação que sentia com a mesma, ela também descreve as dificuldades que enfrentou por não possuir uma formação específica para tanto:

9 - *Fui dar aula de Ciências porque eu gostava, tinha afinidade, e também porque na escola não tinha professor de Ciências. 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.*

10 - *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 prá aqui”, questionava a colega que sabia mais do que eu, tentava aprender prá no outro dia dar aula. Fiz assim, mas dizer prá você que eu domino a parte de Química, eu não domino, 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 coordenadoras⁶ e quando você busca, elas lhe orienta.*

Com isso, Nani lutou por muitos anos para conseguir formação de nível superior:

11- *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.*

12 - *Eu fiz o adicional de Ciências, pago, né? Foi um ano, tinha aula sábado e domingo. Eu lecionava no estado com 40 horas, quer dizer, acumulava 60 horas, porque eram 40 do estado e 20 do município. Sábado e domingo ia no curso. Tive assim, tipo uma estafa, porque eu não parei mais. Eu estava dando aula do ginásio, queria ter nível superior e esse curso prometia nível superior. 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.*

13 - *Eu fiz uma universidade a distância também. É assim: toda monitorada com computador, tem aula presencial uma vez por semana, você vai, assiste a aula, tem o telão, você pode se comunicar com o professor através do computador, tem um tutor na sala e tem o material, agora, é paga. Eu achei que é bom, se correr atrás, a pessoa interessada, porque quando*

⁶ As coordenadoras referidas são específicas para o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar.

you have the interest, you can be at a distance, you search and learn, you have the interest. I did the vestibular, I passed and did the first semester, but I was already sick too, I was in Irajuba, I was far from going on Saturdays, I came here feeling pain, so I said: "I don't need", because I passed here at UESB and it was close to my home.

Na busca por uma formação condizente com as demandas de seu trabalho, Nani vivenciou diversas situações decorrentes de políticas públicas mais preocupadas em certificar ou diplomar os professores que de fato proporcionar-lhes condições de uma formação plena. Há uma ampla literatura que discute essas propostas em épocas mais recentes (Diniz-Pereira, 1999; Freitas, 1999; 2002; apenas para citar alguns), mas essa estratégia já vem de longo tempo, como podemos verificar nos relatos da professora entrevistada e em outras pesquisas (Bello, 2008; Gomes, 1984; Lima-Tavares, 2006).

A formação em nível superior para professores de ensino básico, explicitada na Lei 9.394/1996, já era reclamada pelos Pioneiros da Escola Nova (Azevedo et. al, 1932), foi objeto de reivindicações das entidades representativas docentes nas últimas décadas (Melo, 1999; Freitas, 2002; 2003; Weber, 2003) e proposta de diversos setores da comunidade acadêmica (Weber, 2003; Pimenta, 2005). No entanto, Nani só conseguiu concluir sua graduação em 2006, quando já estava aposentada (situação pouco distante de milhares de outros professores baianos), antes disso participou de diferentes processos formativos menos consistentes na busca do tão sonhado "diploma de nível superior".

A graduação feita por Nani foi resultado de um convênio entre a UESB e a Secretaria de Estado da Educação para formação de professores em serviço que, 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" (artigo 1º). Ocorreu entre 2004 e 2006 com carga horária de 2.800 horas, com aulas presenciais. Os docentes participantes precisaram conciliar as aulas na universidade com seu horário de trabalho, uma vez que não houve redução da carga horária para frequência no curso.

14 - Então fui para a UESB, fiz Biologia que era um sonho. Infelizmente teve o problema da minha saúde que atrapalhou muito a minha vida. Eu acho que é um curso que deve continuar para todos os professores, que deva ter uma pós aí pro pessoal, 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, e o curso é bom por isso, dá essa visão. O curso de formação também não soluciona, porque tanto tempo o professor sem estudar, também nesse período também ele não vira nenhum sabichão, mas melhora muito o conhecimento e dá subsídio, porque hoje a gente já sabe pelo menos o livro bom, que você vai procurar para ler. E o que eu achava que precisava mudar, é que devia ser cobrado igual foi cobrado do curso 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 ele talvez deixe de exigir mais, então eu acho assim, que para fazer um curso de formação que fique igual ao regular mesmo, tem que o professor ser liberado de um turno, isso é fundamental.

Para ela a universidade é importante instância formadora, inclusive no que diz respeito à formação continuada. Ela não crê que esse processo possa acontecer na escola:

15 - Eu acho que tinha que ter grupos de estudos na própria UESB, 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. Que fossem convidados assim todos que saíram da graduação a dar continuidade de alguma forma, não seria bom?

16 - *Eu acho difícil [a educação continuada] partir da escola, porque o diretor é colocado por político⁷, não é por nível de conhecimento, é coisa de político mesmo, entendeu? E eu acho que vindo da universidade, não viria com essa coisa de político.*

17 - *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 da UESB. Que vocês tivessem assim uma ficha que dissesse “qual o curso que vocês querem?”. Não precisa ser identificado, prá fazer uma sondagem.*

Como se vê, Nani sempre teve muita vontade de “crescer”, ou seja, aprender, se qualificar, porém enfrentou uma série de dificuldades em sua trajetória formativa:

18 - *Sempre participei, sempre, sempre corri atrás. E uma vez me desentendi com uma diretora aqui do município, porque eu achei 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. 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.*

Os diversos obstáculos enfrentados por Nani corroboram as reflexões de Freitas (1999) para quem se destacam nas políticas públicas atuais a individualização e a responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional, deixando de “fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores*” (p. 149, grifos da autora).

A articulação coletiva e a reação no âmbito das escolas são difíceis, conforme nos relata Nani:

19 - *É difícil a gente reagir, porque quando a gente reage vem aquela pressão. Cada diretor pressiona de uma forma, psicologicamente à vezes.*

Como possibilidade de organização coletiva, ela cita o sindicato:

20 - *Sou sindicalizada, ainda sou. As meninas do município são mais participativas que as do estado, elas resolvem os problemas através do sindicato, cobram do prefeito, brigam mais o prefeito e conseguem mesmo. Quer ver? Antes do município criar as Séries Iniciais⁸, eles brigaram muito por isso, toda a reunião elas colocavam, não chegou a greve porque o prefeito foi muito... assim... de acordo, também, com o sindicato. Ele adiantou muito, porque os outros prefeitos anteriores ficavam só no prometer, prometer, prometer, olha quanto anos, né? Era prá todo mundo já ter terminado o curso.*

O sistema e o mundo da vida na formação de Nani

É bom lembrar que estamos nos referindo à formação de Nani como professora de Ciências, ou seja, à sua formação profissional. Poderíamos supor que tal processo estivesse totalmente subordinado ao sistema, mas, de acordo com o que ela nos contou, a constituição de sua subjetividade também foi de vital importância em sua trajetória formativa.

⁷ 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.

⁸ 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.

Muito embora vivesse em condições de difícil acesso à cultura mais elaborada, ela sentia necessidade de se apropriar da mesma, se não pela escolaridade formal, então por meio de leituras e de cursos por correspondência. Sua disponibilidade para isso era suficiente para extrapolar esse interesse a outras pessoas, daí o exercício do ensino levando-a à profissão que exerceu durante boa parte de sua vida e que lhe proporcionou tanto realização pessoal quanto as condições para sua subsistência (1). Nesse sentido, nos faz lembrar a fala de Torres, para quem:

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).

Para Nani, mudar circunstâncias determinantes foi além de possuir formação de nível superior, que era considerado “um sonho”, dado as dificuldades impostas pelas suas condições de vida, mas também libertar-se de certos condicionamentos psíquicos que a convidava a continuar num fazer rotineiro que não a satisfazia (7).

No que diz respeito a sua formação profissional, ela valorizou sobremaneira a dimensão acadêmica (2, 3, 4, 12, 14), especialmente por lhe permitir ampliar seu conhecimento a respeito da matéria a ser ensinada (2, 4) e das diretrizes das políticas educativas (4). Segura que a formação profissional desenvolve-se ao longo da carreira, considera que o professor deve estar sempre inserido nessa dimensão formativa (17).

Nani explicitou poucos questionamentos com relação à graduação, a não ser certo descontentamento com relação à qualidade do curso que realizou (14). Outros tipos de interação foram visualizados na relação entre universidade e escola básica para formação em serviço, nos quais a relação de poder fosse mais equitativo, assim ela propõe uma interação mais voltada para o entendimento (15) com uma participação mais ativa dos professores (17).

Apesar de em alguns momentos demonstrar-se confiante em seu fazer (8), a suposta incapacidade de construção de um sentido próprio para suas ações (6) é indicativo de que ela considera que o conhecimento é produzido por outras esferas, das quais ela não participa, e que para sua adequada distribuição há necessidade de uma ação mais efetiva do Estado (4, 14) ou da própria instância produtora, a Universidade (15,17).

Notamos também na *formação sistematizada em contexto de atuação* a colonização do mundo da vida pelo sistema. Situações de propostas de trabalho coletivo, como as semanas pedagógicas, acabam por não se constituírem em orientações técnicas (não são úteis em oferecer direcionamentos capazes de ajudar os professores a resolver os problemas que enfrentam) nem tampouco se estabelecem como momentos de reflexão e ação comunicativa, redundando em seu fracasso (5).

As situações em contexto de atuação, consideradas por Nani como parte de seu processo formativo e que se deram de maneira espontânea, indicam sua disposição em se unir aos colegas na busca de soluções de seus problemas, muito embora os exemplos expostos nos façam também acreditar que essas ocorrências geralmente têm uma dimensão técnica (10, 20), não se constituindo, portanto, como verdadeiras instâncias de discussão dos fundamentos das ações pedagógicas e de formação.

Vemos que as decisões tomadas por Nani foram, na verdade, bastante limitadas, pois foi o subsistema Estado⁹, quem administrou sua formação indicando a necessidade, o conteúdo, a forma,

⁹ Como subsistema, o Estado é aqui entendido no sentido de *administrador*, fundamentado na racionalidade instrumental e não sentido crítico, de *arena política*, fundamentado na racionalidade comunicativa.

a ocasião, a circunstância, as finalidades, os condutores e as recompensas de engajar-se nesse processo (2, 3, 4, 5, 12, 14, 18). Conforme nos apropriamos da história de Nani, vemos que o Estado, num primeiro momento, falhou na sua proposição de universalizar o ensino, de tal maneira que, como moradora da zona rural, ela se viu obrigada a abandonar seus estudos na sexta série. No papel de empregador, no entanto, o Estado buscou qualificar seu quadro de funcionários, oferecendo diversos cursos, que foram exaltados como importantes por Nani, embora ela própria reconheça as limitações de alguns desses procedimentos (4, 14). Porém, ela aproveitou dessas “oportunidades” tanto para sua realização pessoal, somando-as à sua intensa luta para o aprimoramento cultural, quanto para aperfeiçoamento em sua profissão e melhora de seus rendimentos.

Embora sua atuação e formação docente fossem tolhidas por um conjunto de regras e fazeres embasados na racionalidade instrumental, Nani também nos relatou situações vivenciadas (8,15, 20) e fez reflexões (5, 7, 16) que nos permitem acreditar na possibilidade da racionalidade comunicativa aflorar em espaços em que são necessárias ações linguisticamente mediadas, para tanto será necessário realizarmos uma crítica profunda com relação aos processos formativos dos professores e buscarmos alternativas de maior potencial libertador.

Considerações finais

As discussões sobre políticas de formação docente têm recebido importantes contribuições de estudos empíricos e teóricos, especialmente com referência aos seus determinantes macro-econômicos, que muito tem elevado nossa compreensão a respeito dos processos de produção e implementação dessas políticas. Por isso, decidimos situar nossas reflexões em aspectos menos explorados, quais sejam, na intersecção entre as dimensões política e pessoal da formação de uma professora de Ciências moradora do interior do estado da Bahia.

Partimos do pressuposto que as decisões tomadas pela docente são em grande medida determinadas por contingências econômicas, de gênero, de classe social, de crenças epistemológicas etc, mas também são resultados de uma história de vida particular, de uma pessoa capaz de compreender sua realidade e agir sobre ela, que possui gostos e desejos e que tenta realizar seus sonhos no contexto em que se situa.

Pelos exemplos destacados notamos que para a docente as políticas de formação são estabelecidas em instâncias governamentais, um âmbito mais elevado, restando a ela o cumprimento das determinações, mesmo à custa de seus próprios recursos, em situações consideradas estressantes e enfrentando uma série de dificuldades. A ela restou um raio de ação diminuto no qual realizou ações individuais que visaram obter êxito o mais plenamente possível nesse contexto.

Creemos que um processo formativo de caráter mais crítico poderia ampliar as possibilidades de tomada de decisões autônomas, baseadas nas demandas do mundo da vida. Nani realizou reflexões sobre a formação docente, apresentando algumas críticas sobre aquela que participou e sugestões sobre como essa deveria ocorrer. A nosso ver, há necessidade de construção de uma esfera pública mais abrangente na qual ela pudesse colocar em circulação suas convicções e representações sobre o assunto, para então compartilhar com políticos e *experts* a elaboração de tais políticas.

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 coerção. O fortalecimento da solidariedade pela consolidação de comunidades discursivas nos moldes das “associações livres” durante o processo formativo poderia, então, 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.

Referências

ANDRÉ, M. (org) (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped. (Estado do conhecimento, n.6).

AZEVEDO, F. et. al. (2006). *A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo (1932)*. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acessado em 15/06/2006.

BAHIA. 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/leiord2000/leiord2002/leiord2002mai/lo20028261.xml#LO_8_261_Art_98>. Acessado em 15/11/2007.

BALL, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. v.1, n.2, (99-116) Jul/Dez. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v1_n2.htm>. Acessado em 02/02/2008.

BARDIN, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAUER, M. W. (2003). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* 2 ed. Petrópolis, RJ. p.189-217.

BELLO, I. M. (2008) *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo. São Paulo:USP.

BESNOSIK, M. H. R. (1993). *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.

BRASIL. (2003). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. *Números da educação no Brasil: 2003: Bahia*. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/numeros_da_educacao_no_brasil_2003/estado.htm>. Acessado em 25/08/2007.

BRITTO, L. N. (1991). *Educação na Bahia: propostas, realizações e reflexões*. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília: INEP. (Coleção Navarro de Britto, vol.1).

CHAPANI, D.T; ORQUIZA de CARVALHO, L.M. (2008). Professores de ciências: o que pensam sobre sua formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Atas...* Porto Alegre: ANDIPE.

DETSCH, R.J. (2005). *Ciências, ética e ação comunicativa: a prática pedagógica realizada no contexto da escola*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese (doutorado). São Leopoldo: UNISINOS.

DINIZ-PEREIRA, J. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p.109-125.

FREITAG, B. (2004). *A teoria crítica ontem e hoje*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (1999) *Habermas*. 3ª ed. São Paulo: Ática. (Coleção: Grandes cientistas sociais).

FREITAS, H. C. L. (1999). 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*, ano XX, n. 68, p.17-44.

_____ (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*., vol.23, n.80, p. 136-167.

_____ (2003) Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*., vol. 24, n.85, p. 1095-1124.

GANDINI, R. P. C. (1992). O público e o privado: trajetórias e contradições da relação Estado educação. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. (orgs.) *Estado e educação*. Campinas: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, p. 55-73. (Coletânea C.B.E.).

GARCIA, B. Z. (1999). *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.

GEUSS, R.(1988). *Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt*. Campinas: Papirus.

GOMES, C. B. (1984). *Um estudo da formação de professores primários*. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA.

GONÇALVES, M. A. S. (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 6, p. 125-140.

HABERMAS, J. (1984). *Mudança estrutural na esfera pública: investigações quanto a uma categoria de sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Novo Tempo.

_____ (1987). A nova intransparência: a crise do estado de bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, p. 103-114.

_____ (1990). Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 26, p. 100-113.

_____ (2001) *Teoría de la Acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. 3ª ed. Madri: Taurus.

_____ (2002). Acções, actos de fala, interacções lingüisticamente mediadas e o mundo vivo. In HABERMAS, Jürgen. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, p. 103-149. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

- _____ (2003). *Teoría de la Acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. 4ª ed. Madri: Taurus.
- HAGUETTE, A. (1992). A sociedade, o Estado e o sistema nacional de educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. (orgs.) *Estado e educação*. Campinas: Papirus; CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, p. 169-78. (Coletânea C.B.E.).
- HORKEIMER, M.; ADORNO, T. W. (1980). Conceito de iluminismo. In: BENJAMIN, W.; HORKEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, p. 90-114. (Os Pensadores).
- IBGE (2007). *Cidades@. Jequié*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acessado em 28/04/2007.
- JEQUIÉ (2007). *Prefeitura Municipal de Jequié: município*. Disponível em <<http://www.jequie.ba.gov.br/content/blogcategory/24/122/>>. Acessado em 28/04/2007.
- KANT, I. (2005). *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martin Claret.
- LIMA-TAVARES, D. A. (2006). *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.
- LOPES, A. C. (2004). Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org) *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus. p. 45-76. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- MEDEIROS, A. M. S. (2005) Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. *Educação e Linguagem*, ano 8, n. 11, p. 195-210.
- MELO, M.T.L. (1999). Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 45- 60.
- MÜHL, E. H. (1999). *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora* Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese (doutorado). Campinas: UNICAMP.
- ORQUIZA de CARVALHO, L. M. (2005). *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.
- PIMENTA, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. p.17-53
- PINTO, J. M. R. (1994). *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.
- PRESTES, N. M. H. (1995). *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Tese (doutorado). Porto Alegre: UFRS.

SGRÓ, M. R. (2007). *Educação pós filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez.

SHIROMA, E. O., M., M. C. M., EVANGELISTA, O. (2002). *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A (Série: O que você precisa saber sobre).

TEDESCO, J. C. (2004). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.

TEIXEIRA, A. (2001). *O ensino no estado da Bahia*. Relatório apresentado ao governador do estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral de Instrução. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio (edição *fac-simile*)

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. (2007). Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo com base em dissertações e teses. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO E CIÊNCIAS. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Atas.... Florianópolis: ABRAPEC. (cd-rom).

TEODORO, A. (2002). Estórias e memórias dos actores no estudo das políticas educativas: anotações e comentários a propósito de um projeto de pesquisa. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Atas.... Porto Alegre: ABHE.

_____ (2003) É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre a possibilidade e esperança de acção política. *Revista Lusófona da Educação*, n.2, p. 43-51.

TORRES, C. A. (org.). (2003). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

WEBER, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*., vol. 24. n.85, p. 1125-1154.

ZANCAN, G. T. (2000). Educação científica: uma prioridade nacional. *São Paulo Perspec.*, vol.14, no.3, p.3-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000300002&lng=pt&nrm=iso>.. acessado em 04/06/2006.

Recebido em: 06.12.08

Aceito em: 17.12.09