

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – FCL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
(DOUTORADO)**

MÁRCIA REGINA ONOFRE

**A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO BÁSICA E SEU
IMPACTO NA ATUAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DE
PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ARARAQUARA- SP.

2006

MÁRCIA REGINA ONOFRE

**A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO BÁSICA E
SEU IMPACTO NA ATUAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DE
PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como exigência para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Eixo Temático: Trabalho Educativo

Linha de Pesquisa: Educação do Professor

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

ARARAQUARA- SP.

2006

Onofre, Márcia Regina

A experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do Ensino Fundamental I / Márcia Regina Onofre, Araraquara (São Paulo), 2006. 303p.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – FCL, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2006.

1. Iniciação à pesquisa na formação inicial de professores para o Ensino Fundamental 2. Visão de professoras de Ensino Fundamental I sobre o impacto da experiência em pesquisa no exercício da profissão 3. Perfil e trajetória de professoras. | Título

CDU

BANCA EXAMINADORA:

.....
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (Orientadora)

.....
Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

.....
Profa. Dra. Emília Freitas de Lima

.....
Profa. Dra. Elenice Maria Camarosano Onofre

.....
Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Ao **Fernando Augusto**, meu filho amado, pela existência.

A **Claudete e Antonio**, meus pais guerreiros, pela força.

A **Sandra**, minha irmã sonhadora, pela vontade de viver.

Ao **Enéas, Gabrielle e Gabriel**, minha família iluminada, pelo equilíbrio.

A **Luciana**, exemplo de orientadora, pela crença e competência.

AGRADECIMENTOS

Quando abraçamos o compromisso de entrarmos num Programa de Pós-Graduação, conceituado e sério, é porque buscamos realizar um trabalho digno e de qualidade. Infelizmente, nesse percurso, não imaginamos nos defrontar com tantas dificuldades e situações inesperadas que nos impedem de cumprir nossos prazos e estudos, como havíamos nos proposto no início.

Embora tenham sido vários os imprevistos, não posso dizer que escrever esta pesquisa tenha sido algo solitário. O tempo todo, ao meu lado, senti a presença de Deus, o apoio de minha família e a força de minha orientadora.

Também foram significativas na realização do estudo, as vibrações de amigos maravilhosos e profissionais que estiveram presentes em palavras, gestos, sorrisos, abraços e ombros.

A cada uma dessas pessoas quero deixar expresso um agradecimento especial:

- Aos amigos eternos: *Raquel, Betânea, Márcia Argenti, Muriane, Ângela, Junior, Renata*, pelas presenças amigas e certas;
- aos primos queridos: *Luciana, Elaine e Rogério*, pelo companheirismo e pela doação;
- os *amigos e parceiros de luta e de estrada* da Faculdade São Luis de Jaboticabal, pela união e descontração;
- às coordenadoras maravilhosas da Faculdade São Luis: *Ana Beatriz, Fabiana e Salete*, pela força e compreensão;
- às *alunas* da Pedagogia e da Pós-Graduação, pela torcida e pelas orações;
- aos *educadores que tive* – do primário à universidade – e, em especial, à *Profa. Dra. Maria Aparecida Rodrigues de Lima Grande*, pela dignidade, pessoal e profissional e, por ter me ensinado os primeiros caminhos de pesquisa;

- aos *profissionais docentes, sujeitos da pesquisa* que compartilharam comigo suas histórias de vida e experiências profissionais;
- à *Coordenadora do Ensino Fundamental* da Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio no levantamento dos dados, distribuição e coleta dos questionários;
- à *Profa. Dra Alda Junqueira Marin e à Profa. Dra. Emília Freitas de Lima*, pelas análises e contribuições no Relatório de Qualificação;
- à *Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri* pelas sugestões e correções no Roteiro de Entrevistas;
- à amiga e *Profa. Ms. Suely Zeoula*, pela sensibilidade e seriedade, na revisão e correção ortográfica dos originais;
- à amiga e *Profa. Andréa Cabral*, pela elaboração do *Abstract*;
- à amiga e *Profa. Ms. Adriana Turqueti*, pela disposição e pelo auxílio, na revisão das normas técnicas.

A todos os amigos, deixo meus agradecimentos, minhas conquistas e também o meu pedido de desculpas, pelas faltas e pelo distanciamento.

RESUMO

ONOFRE, Márcia Regina. **A experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do Ensino Fundamental I.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, 2006.

A pesquisa, aqui apresentada, defende a idéia de que professores formados em Cursos de Pedagogia, com licenciatura plena de 4 anos, em instituições públicas ou particulares conceituadas e que participaram, ao longo da graduação, de Programas Especiais de Estudo, Grupos de Estudos, Monitorias, Projetos de Pesquisa e Extensão e, especialmente de atividades de Iniciação à Pesquisa tendem a ter uma trajetória e desempenho profissionais diferenciados em relação aos demais professores. O objetivo do estudo foi o de investigar o impacto específico das experiências de iniciação à pesquisa no processo de formação inicial e no desempenho profissional de professores/as do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Para a obtenção dos dados foi realizada, em 2004, uma pesquisa preliminar, por meio de questionários distribuídos a 259 profissionais atuantes como docentes e como especialistas nas equipes técnicas das escolas de Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Araraquara, com o objetivo de traçar o perfil pessoal, bem como caracterizar a trajetória de formação e a carreira desses profissionais. Desse total (259), foram devolvidos 142 questionários. A pesquisa revelou que desses 142 profissionais respondentes, 32 ou 25,60% revelavam trajetória profissional diferenciada, ocupando posições de destaque na Secretaria: 16 atuando nas funções de coordenadores, diretores e assistentes educacionais pedagógicos e 16 atuando em salas de aula como professoras da rede de ensino municipal. Com o apoio teórico de autores como Pérez Gómez, Antonio Contreras e Henry Giroux e focalizando, especificamente, as 16 professoras que permaneciam nas salas de aula exercendo funções docentes foram realizadas entrevistas intensivas, buscando analisar, nos depoimentos das professoras, a relação que percebiam entre as experiências de iniciação à pesquisa vividas na formação inicial e o exercício da sua profissão. Os resultados obtidos nessa segunda etapa da pesquisa indicam que, na visão dessas professoras:

- ✓ a formação inicial constitui o espaço de aprendizado fundamental para a construção dos saberes necessários ao trabalho do professor;
- ✓ atividades de iniciação à pesquisa, grupos de estudo, projetos de extensão de serviços à comunidade e, em especial, a atitude de pesquisa delas decorrente, são condições *sine qua non* para um bom desempenho e sucesso profissional;
- ✓ formação com tais características parece contribuir para o sucesso profissional e o acesso a posições de liderança na carreira docente;
- ✓ são necessárias políticas públicas voltadas para investimentos específicos na iniciação à pesquisa em cursos de formação inicial para o magistério;
- ✓ bons cursos de formação inicial para o magistério podem ser concebidos também como parte de um plano de cargos, salários e condições de trabalho, possibilitando aos professores a progressão funcional e, conseqüentemente, o não-abandono da rede pública de ensino em busca de melhores condições de salário e de trabalho.

Palavras-chave: iniciação à pesquisa na formação inicial de professores para o Ensino Fundamental I; visão de professoras de Ensino Fundamental I sobre o impacto da experiência em pesquisa no exercício da profissão; perfil e trajetória de professoras.

ABSTRACT

ONOFRE, Márcia Regina. **Research experience in the basic formation and its impact in their educational performance in the view of Middle School professionals.** Dissertation (Doctorate in Education). Araraquara-SP: Post-Graduation Program in School Education at Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus of Araraquara, 2006.

The present study defends the idea that teachers who have graduated from Pedagogy courses in respected public or private institutions and who participated, during their graduation, in Special Study Programs, Study Groups, Tutoring, Research and Extension Projects and especially in activities of initial research tend to have differentiated trajectory and professional performance in relation to other teachers. The objective of this work was to investigate the specific impact of the experiences in research in the process of initial formation and in the professional performance of Middle School teachers of municipal schools in Araraquara. Preliminary research was accomplished in 2004 to obtain the data by means of questionnaires distributed to 259 professionals among teachers and specialists from Middle School teams in Araraquara, aiming to trace their personal profile as well as to characterize their formation trajectory and career. Of this total (259), 142 questionnaires were returned. The research showed that 142 of the respondents, 32 or 25.60% revealed differentiated professional trajectory: 16 were coordinators, directors and pedagogic assistants and 16 were teachers in municipal schools. Accomplished in 2005 and theoretically supported by authors such as Pérez Gómez, Gimeno Sacristán and Henry Giroux, intensive interviews aimed at the analysis of the relation established by these 16 teachers between their research experiences in their initial formation and the exercise of their profession. The results obtained in the second stage of the research indicate that in these teachers' view:

- initial formation constitutes fundamental learning for the building of knowledge necessary to teachers' work;
- initiation activities to research, participation in study groups, extension projects and services to the community and, especially, research resulting from academic experiences are essential conditions for good performance and professional success;
- formation with such characteristics seems to contribute to professional success and access to leadership in their educational career;
- public policies for specific investments in research in courses of initial formation for teachers are necessary;
- good courses of initial formation for teachers can also be conceived as part of a plan of positions, wages and work conditions, which will facilitate teachers functional progression and, consequently, avoid their abandonment of public teaching, in search of better wage and work conditions.

Key words: initial research in Middle School teachers' initial formation; Middle School teachers' view on the impact of experience in research in the practice of their profession; teachers' profile and trajectory.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

ABREVIATURAS/SIGLAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE FIGURAS/QUADROS/QUADROS SÍNTESE

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	01
Tema e Justificativa.....	02
A pesquisa realizada	10

CAPÍTULO I. REVENDO ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	20
--	-----------

1.1. Concepção de professor como Profissional Reflexivo.....	36
1.1.1. As discussões sobre a concepção de professor como profissional reflexivo em âmbito internacional.....	36
1.1.2. As discussões sobre a concepção de professor como profissional reflexivo em âmbito nacional	43
1.2. Concepção de professor como Profissional Pesquisador	45
1.2.1 As discussões sobre a concepção de professor pesquisador em âmbito nacional.....	45
1.2.2. As discussões sobre a concepção de professor pesquisador em âmbito internacional.....	53
1.3. Concepção de professor como Intelectual Transformador	56

CAPÍTULO II. A FORMAÇÃO DO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO PROCESSO EDUCATIVO	60
2.1. Os intelectuais transformadores na visão de Giroux.....	61
2.2. A autonomia dos professores na visão de Contreras.....	74
2.3. A cultura docente e a cultura escolar na visão de Pérez Gómez.....	82
CAPÍTULO III. A PESQUISA PRELIMINAR: TRAÇANDO UM PERFIL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ARARAQUARA	90
3.1. A Pesquisa Preliminar: Traçando o perfil dos profissionais responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Municipal Fundamental (Professores, Coordenadores, Diretores e Assistentes Educacionais Pedagógicos).....	91
3.1.1. Dados pessoais e tempo de serviço.....	91
3.1.2. Formação escolar e profissional das professoras	98
CAPÍTULO IV. OS CAMINHOS DA PESQUISA PRINCIPAL E SEUS RESULTADOS.....	127
4.1. Sujeitos selecionados	128
4.2. As entrevistas	132
4.3. Organização e análise dos dados	133
4.4. Imagens reveladas pelas professoras	135
4.5. Descrição geral do perfil das professoras entrevistadas	167
CAPÍTULO V. A VISÃO DAS PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE OS IMPACTOS DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO DESEMPENHO PROFISSIONAL	177
5.1. A Formação das professoras no Ensino Básico	178
5.2. A Formação no Ensino Superior.....	205

5.3. A trajetória profissional docente.....	229
5.4. A visão das professoras sobre a formação e profissão docente.....	258
5.5. A visão dos pares sobre o desenvolvimento profissional das professoras.....	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	280
ANEXOS	290
Anexo 1 - A Questionário aplicado aos profissionais de educação responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara	291
Anexo 2 - Roteiro de entrevista realizada com 15 professoras em exercício que participaram de atividades de iniciação à pesquisa na Graduação	295

ABREVIATURAS/SIGLAS

- ACT** – Admitido em Caráter Temporário
- AEP** – Assistente Educacional Pedagógica
- ANDE** – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- APEOESP** – Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- CAIC** – Centro de Atendimento Integral da Criança
- CAMT** – Centro Acadêmico Maurício Tratemberg
- CBE** – Conferência Brasileira de Educação
- CEAO** – Centro de Estudos Assessoria e Orientação Educativa – UNESP/FCLAr
- CEC** – Centro de Educação Complementar
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPP** – Centro do Professorado Paulista
- DAAE** – Departamento Autônomo de Água e Esgotos
- DE** – Diretoria de Ensino
- DM** – Deficiência Mental
- EEBA** – Escola Estadual Bento de Abreu de Araraquara
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI** - Escola Municipal de Educação Infantil
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FCL/CAr** – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- HEM** – Habilitação Específica para o Magistério
- HTP** – Horário de Trabalho Pedagógico

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

ISE – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Desporto

MP – Momento Pedagógico

ONG – Organização Não Governamental

PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I – Professor de Ensino Básico do ciclo I

PEC – Programa de Educação Continuada

PET – Programa Especial de Treinamento

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência

PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SARESP – Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SESC – Serviço social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFSCar – Universidade federal de São Carlos

UMESA – União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Araraquara

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos profissionais	94
Gráfico 2. Estado Civil dos profissionais	97
Gráfico 3. Instituições Formadoras dos Profissionais no Ensino Fundamental.....	100
Gráfico 4. Instituições Formadoras dos Profissionais no Ensino Médio	101
Gráfico 5. Formação dos Profissionais no Ensino Médio	104
Gráfico 6. Formação dos Profissionais na Graduação	111
Gráfico 7. Instituições Responsáveis pela Formação dos Profissionais na Graduação.....	112
Gráfico 8. Instituições Responsáveis pela Formação dos Profissionais na Pós-Graduação	113
Gráfico 9. Número de Profissionais com nível superior em relação a atividades de Iniciação à Pesquisa, Monitorias, Grupos de estudos e outros projetos na Graduação.....	115
Gráfico 10. Número de Profissionais com cursos de Pós-Graduação (Concluídos e em Andamento).....	118
Gráfico 11. Instituições Responsáveis pela formação dos profissionais na Pós-Graduação	120
Gráfico 12. Instituições Responsáveis pelos cursos de formação continuada.....	122

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa	131
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Perfil dos profissionais: dados pessoais.....	92
--	----

QUADRO 2. Perfil de formação dos profissionais por nível de ensino.....	99
--	----

LISTA DOS QUADROS-SÍNTESE: IMAGENS REVELADAS DAS PROFESSORAS

Quadro 1. A Professora Escritora.....	137
--	-----

Quadro 2. A Professora Contadora de Histórias	139
--	-----

Quadro 3. A Professora Cientista-Social	141
--	-----

Quadro 4. A Professora Líder	143
---	-----

Quadro 5. A Professora Crítica	145
---	-----

Quadro 6. A Professora Coordenadora.....	147
---	-----

Quadro 7. A Professora Comunicativa	149
--	-----

Quadro 8. A Professora Socióloga de Gênero	151
---	-----

Quadro 9. A Professora Tímida.....	153
---	-----

Quadro 10. A Professora Cortadora de Cana.....	155
---	-----

Quadro 11. A Professora Bailarina.....	157
---	-----

Quadro 12. A Professora Politizada	159
---	-----

Quadro 13. A Professora Envolvida	161
--	-----

Quadro 14. A Professora Questionadora	163
--	-----

Imagem 15. A Professora Experiente.....	165
--	-----

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

(NÓVOA, 1992, p. 9)

Introdução

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber.
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

***(Pra não dizer que não falei das flores
Letra: Geraldo Vandré, 1968)***

TEMA E JUSTIFICATIVA

Ao analisarmos a história da educação brasileira verificamos que o Estado tem permanentemente procurado formas de garantir o controle sobre o sistema de ensino, elaborando, para isto, programas educacionais e políticas curriculares, em prol de uma sempre valorizada inovação pedagógica da qual decorre o que, comumente, vem se designando como busca pela qualidade do ensino.

Nos últimos anos os apelos por uma nova “política de equidade e de qualidade” incluíram desde a elaboração e efetivação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal no. 9394/96), passando pela ênfase na necessidade de materiais de apoio e de subsídios ao trabalho dos professores (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) e na realização de Programas envolvendo formação continuada de professores (PEC, PEC Formação Universitária e Pedagogia Cidadã no Estado de São Paulo e outros similares em outros Estados), campanhas de forte apelo à comunidade e ONGs acompanhadas de propagandas e comerciais (“Amigos da escola”, por exemplo), até políticas públicas de avaliação do ensino preconizando a valorização do magistério (por exemplo: Bolsa Escola, FUNDEF, FUNDEB, SARESP, ENEM, ENADE), além de programas de incentivo à Municipalização do Ensino.

A história da educação no Brasil mostra, com clareza, a definição e o controle do Estado sobre o que as escolas devem ensinar, revelando as recorrentes tentativas do Estado em manter o controle ideológico sobre a sociedade e implementar um processo de homogeneização cultural mediante a ação da escola.

Tais idéias encontram respaldo, seja em autores como Popkewitz (2001) – ancorados na pesquisa científica em educação, seja em autores como Delors (1999) – respaldados em relatórios encomendados por organismos internacionais como a UNESCO, para a orientação das políticas públicas para a Educação, especialmente, nos chamados “países em desenvolvimento”. Ou seja, em um ou outro caso, a idéia de “escola salvadora” é tão atual como o foi nos séculos XVIII e XIX. Vejamos.

Popkewitz (2001), em estudo voltado para a investigação da influência das políticas públicas sobre o ensino e sobre a construção da profissão do professor, em que analisa os diferentes discursos pedagógicos que diferenciam e distinguem as crianças e os professores das escolas urbanas e rurais abrangidas pelo *Teach for America* (um programa norte-americano alternativo para a formação de professores para o atendimento de crianças negras e de baixa renda), assinala que:

Historicamente, as tecnologias do “conhecer a si mesmo”, atos de “auto-realização”, a maximização do potencial humano, ajuste emocional e eficiência cognitiva foram alinhadas com os objetivos sociais e o planejamento estatal no século XX. Foi a isto que Foucault chamou de “governamentalidade”. Os caminhos da salvação na escola moderna estão superando o “atraso”, desenvolvendo o “potencial”, substituindo o que está “faltando” na criança e construindo a “auto-estima” – tecnologias da atenção pastoral para o gerenciamento e o autogerenciamento. Essa relação do planejamento estatal com a atenção pastoral da criança é agora parte do próprio ensino, ou seja, as suposições tácitas através das quais a prática é organizada (POPKEWITZ, 2001, p.77).

Segundo Popkewitz (2001), o discurso missionário e redentor do sistema escolar visto, como “salvador” e “libertador” dos maus hábitos e atitudes incorretas das crianças, através de uma concepção individualizante de

educação, acaba por relacionar e reduzir os sucessos e os fracassos das crianças a características de personalidade, motivação e auto-estima:

A luta em defesa da “alma” da criança abrange a intersecção de conjuntos de normas aparentemente contraditórias. Havia a tarefa de ‘instilar’ os hábitos e as atitudes corretos. Também incorporava um discurso de resgate das crianças de populações especiais. Isto envolvia reforçar a dimensão subjetiva das crianças, tornando-as “automotivadas”; “autodisciplinadas” e possuidoras de uma “auto imagem” positiva (POPKEWITZ, 2001, p.72-73).

Em relação ao posicionamento dos professores sobre tal concepção, Popkewitz (2001) assinala que o conhecimento que organiza o ensino, a aprendizagem, o manejo da classe e o currículo imprime um caráter de seletividade na forma do professor pensar, agir e expressar o que sente:

As tecnologias “práticas” do professor designam a criança como membro de uma população cujos atributos e traços individuais podem ser avaliados e corrigidos segundo padrões normativos. Esse processo converte uma massa de crianças em uma coleção de padrões comportamentais, normas de seriedade, higiene pessoal, conduta interpessoal, padrões de fala. Dessa maneira, os traços morais são atribuídos às crianças, porém a ordem moral não diz respeito apenas à criança, mas também às subjetividades dos professores. As preocupações com o procedimento obscurecem as regras e os padrões inscritos, cuja consequência é disciplinar o professor que, por sua vez, imagina e reimagina a criança. As normalizações estão tão profundamente incorporadas nas rotinas e na sabedoria prática do ensino, que se tornam invisíveis (POPKEWITZ, 2001, p.103-104).

Assim, vão se naturalizando, por exemplo, concepções “classificadoras” de crianças: “pobres”, “que não aprendem”, “desmotivadas”, “sem condição cultural e social”, “de famílias desestruturadas”, comumente encontradas em discursos de professores das diferentes etapas da escolaridade.

Embora com objetivos e perspectivas teórica e ideológica diferentes, também Delors (1999), em Relatório elaborado para a UNESCO, em função de sua atuação na chamada “Comissão Internacional sobre Educação para o

século XXI”¹, apresenta características muito parecidas da realidade escolar atual, apontando os mesmos problemas escolares e de atuação dos professores, e propondo possíveis ações para a superação desses desafios tomados como próprios da sociedade mundial globalizada:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (DELORS, 1999, p. 11).

Esses são exemplos de dois tipos de discursos (de um lado, o discurso da pesquisa científica em educação e, de outro lado, o discurso estatal e de seus documentos) que servem de legitimação ideológica para a organização da sociedade e de suporte teórico para o convencimento da necessidade da mudança estrutural do Estado e, conseqüentemente, de suas políticas (por exemplo, a descentralização e a necessidade da intervenção de novos atores nas escolas: empresas e ONGs). Nesse sentido, tais discursos também servem como tentativa de criação de um “consenso” em torno das reformas, fundamentalmente em relação ao seu conteúdo e ao seu formato.

Um exemplo ou expressão dessas relações de poder no cenário educacional brasileiro pode ser encontrado na forma como foram se configurando, nos últimos anos, as políticas de formação de professores. É o

¹ Ver a respeito: a contextualização desse processo apresentada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), que retomam a realização, em 1990, em Jomtien (Tailândia), da Conferência Mundial de Educação para todos, financiada por agências, organismos e programas internacionais.

que mostra, por exemplo, o estudo de Silva (2001), que analisa as aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos das políticas de formação de professores, ressaltando que, nos últimos tempos, mais especificamente a partir dos anos 1990, a reestruturação das políticas públicas para a formação de professores, em decorrência das mudanças na economia global, passaram, mais do que nunca, a ser objeto de profundos e intensos embates políticos e de confrontos de projetos societários.

De acordo com Silva (2001), nos anos 1990, as políticas de formação de professores ganharam força devido às mudanças no mundo do trabalho em nível mundial, gerando novas relações de produção e de poder. A posição dos grupos hegemônicos em relação às transformações, em confronto com os demais segmentos da sociedade, norteou a construção das políticas públicas como um todo e, especificamente, a de formação de professores. Ou seja, um conjunto de ações, sob a orientação dos organismos internacionais (FMI, BM, BIRD) compôs o repertório das políticas educacionais que passaram a reger o sistema de ensino, impostas pelas exigências da “nova ordem mundial”.

Frente às aceleradas mudanças, as políticas públicas para a formação de professores, baseadas na lógica do mercado, passaram a fazer parte de um conjunto de políticas que objetivou vincular as instituições sociais, entre elas a escola, às novas configurações do capitalismo. Nas palavras de Silva (2001):

A política pública como um todo é fruto dos embates dos poderes hegemônicos e constituídos com as demais forças da sociedade. Por isso, muitas vezes, encontramos o Estado, por meio de seus governos, adotando categorias advindas do movimento social, mas dando seu próprio sentido num processo de resignificação. Um exemplo desse procedimento foi o uso da palavra qualidade pelas forças neoconservadoras e neoliberais através do Estado, resignificando-a a partir dos valores e princípios da engenharia de mercado, esvaziando seu sentido histórico e político construído pelo movimento progressista em educação (SILVA, 2001, p. 62).

Nessa mesma direção, o autor ainda aponta para o fato das políticas de formação de professores terem sido inseridas num conjunto de ações do Estado para adequar o exercício docente à nova configuração da sociedade do século XXI:

O Estado assume o papel de disciplinar os processos de certificação, por meio do MEC e do CNE, que incorporam a função de reguladores dos espaços, formatos e conteúdos do processo formador do professor, num verdadeiro movimento de 'eugenia' de modelos de formação. Há, desse modo, uma homogeneização desses modelos através de portarias, pareceres, resoluções, decretos e leis, impondo o curso, o local, o formato, as diretrizes, enfim o currículo (SILVA, 2001, P. 66).

Como se pode observar, as políticas públicas de formação de professores, ou seja, as configurações dos próprios currículos de formação docente são engendradas não para resolver questões que afetam a estrutura do sistema formativo, mas para assumir o controle do processo de acordo com princípios dos grupos hegemônicos que controlam o Estado, em confronto constante com os movimentos sociais e que se expressam, por exemplo, nas determinações do Banco Mundial para os países considerados "em desenvolvimento", como a América Latina e Caribe e os países do Continente Africano.

Outro exemplo marcante de descrição desse processo de transformações na concepção e configuração da formação dos professores no Brasil, nas duas últimas décadas, pode ser encontrado em Torres (1998).

Segundo Torres (1998), em estudo sobre as tendências da formação docente nos anos 1990, no qual faz uma análise crítica da influência dos organismos internacionais sobre as políticas públicas educacionais dos "países em desenvolvimento", ao invés de políticas que reconheçam a necessidade de

um sistema unificado de formação docente, envolvendo a formação inicial e continuada e de uma renovação profunda em seus conteúdos e metodologias, propõe-se o embate formação inicial *versus* capacitação em serviço como dois momentos distintos e desvinculados de formação:

Esta ênfase na capacitação em serviço (e o correspondente abandono da formação inicial) está fortemente vinculada ao Banco Mundial, a suas recomendações de política e o seu financiamento nos países em desenvolvimento. Ao analisar as lições aprendidas nesses últimos 25 anos de empréstimos ao setor educativo no Terceiro Mundo, o Banco Mundial concluiu que há um conjunto de ‘avenidas promissoras’ – ou que funcionam – e de ‘becos sem saída’ – ou que não funcionam (Lockheed e Verspoor, 1990). Entre as primeiras, está a capacitação em serviço, entre os segundos, a formação inicial (TORRES, 1998, p. 176).

De acordo com Torres (1998) os técnicos do Banco Mundial, baseando-se em um conjunto de estudos, especialmente “encomendados” para esse fim, asseguram que a capacitação em serviço “rende mais com menos dinheiro”.

Mas há, ainda, segundo a autora, outros interesses envolvidos no (des)investimento em uma formação inicial de qualidade para os professores:

[...] é certo que o crescimento e a distribuição do corpo docente nos países em desenvolvimento fez-se de maneira caótica [...] De fato, o que está acontecendo é uma política de portas abertas a educadores leigos – em suas diversas denominações: “educadores comunitários”, “educadores populares”, “instrutores comunitários”, “monitores”, “facilitadores”, etc – dentro do sistema escolar. E é por essa mesma razão que a capacitação em serviço vem adquirindo grande importância. O professor leigo ganha menos, não faz exigências trabalhistas e é fácil de descartar (TORRES, 1998, p. 177).

Torres (1998) encerra suas reflexões nesse texto, assinalando a necessidade de superação dessa dicotomia entre formação inicial e em

serviço, bem como a importância da busca de articulações entre esses dois momentos de formação dos professores e de sua concepção como complementares. Para a autora, a formação contínua como componente isolado representa “[...] uma inversão dispendiosa e ineficaz para a melhoria da formação docente”. (p. 179)

Nessa mesma direção, o estudo que realizei em minha Dissertação de Mestrado (Onofre, 2000), analisando o Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – PEC/SEE/SP desenvolvido nos anos de 1996 e 1997, revela aspectos importantes desse processo, levantados por meio dos olhares dos diferentes profissionais participantes do Programa (professores da rede de ensino fundamental, professores da universidade, especialistas de ensino da DE, coordenador local da Universidade e membro da equipe de coordenação central da SEE). A pesquisa realizada revela esse Programa de formação continuada dos professores do ensino público estadual paulista como uma iniciativa política, em muitos aspectos inovadora (tempo de duração de 2 anos, espaço de “maturação de idéias e práticas” entre os encontros). No entanto, a pesquisa constata que o Programa representou apenas um ensaio nesse campo de ação. Sua realização consistiu muito mais numa circunstância gerada pela possibilidade de financiamento do Banco Mundial (30 milhões de dólares gastos em dois anos de funcionamento do programa) do que a expressão de uma política de formação contínua dos professores pelo Governo do Estado de São Paulo. Finalmente, os resultados do estudo revelam, especialmente, que a formação continuada não pode tornar-se solução para as lacunas e mazelas dos cursos iniciais de formação. Pelo contrário, a necessidade de investimento

na melhoria específica dos cursos de formação inicial é prioritária e constitui condição fundamental para a concretização dos objetivos básicos das ações de formação continuada que visam ao desenvolvimento profissional dos educadores.

A PESQUISA REALIZADA

Também os resultados do **Estudo Preliminar**, alvo deste estudo, parecem confirmar a importância do investimento na formação inicial dos professores. Realizado em 2004, esse estudo teve por objetivo traçar o perfil dos profissionais ligados aos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara (Professores, Professores Coordenadores, Diretores, Assistentes Educacionais Pedagógicos²) e de suas trajetórias profissionais.

Para tanto, foram construídos e testados, em conjunto com profissionais da Secretaria Municipal de Educação, questionários específicos (ver Anexo 1) distribuídos à totalidade dos profissionais dos anos iniciais do ensino Fundamental, aos 259 profissionais em exercício no ano de 2004 nesse segmento do ensino municipal. Do levantamento inicial de 259 profissionais ligados aos anos iniciais do ensino fundamental (231 professores em exercício da rede municipal; 07 professores coordenadores; 10 Diretores e 11 Assistentes Educacionais Pedagógicos) foram devolvidos apenas 142 questionários (119 professores, 06 professores coordenadores, 08 Diretores, 09 Assistentes Educacionais Pedagógicos). Dos 117 questionários que não

² São designados “Assistentes Educacionais Pedagógicos” os profissionais destinados às tarefas de atuar nas unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, proporcionando apoio técnico pedagógico aos diretores e professores, por meio de acompanhamento, avaliação e participação na elaboração de estratégias para a promoção de melhorias no processo educativo.

retornaram, 24 se referiam a professores que estavam em licença ou afastados do exercício da função e 93 profissionais que não responderam/não devolveram o questionário.

Vale ressaltar aqui que esse índice de devolução dos questionários (54,82%) já era, em parte, esperado, por duas razões:

- a) essa tem sido uma característica recorrente das pesquisas que utilizam esse tipo de instrumento;
- b) a imposição, como condição para a realização da pesquisa, da intermediação de especialista da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, trouxe problemas de comunicação direta e constante da pesquisadora com os profissionais das escolas e revelou dificuldades de relacionamento entre a equipe de profissionais da Secretaria e as equipes de especialistas e professores das escolas.

Além disso, há que se lembrar aqui, dos alertas de diferentes estudiosos da pesquisa educacional a respeito da utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, seus limites e possibilidades.

Os alertas de autores como Bogdan e Biklen, (1994); Goode e Hatt, (1977); Lüdke e André, (1986); Selltiz e outros, (1965) a esse respeito merecem ser retomados aqui. Por exemplo, segundo Selltiz e outros (1965):

Os questionários elaborados com disposição atraente, que sejam curtos, fáceis de preencher, simples de devolver, patrocinados por um grupo de prestígio e apresentados em um contexto que induz o respondente a colaborar, têm maior probabilidade de serem desenvolvidos. Contudo, mesmo sob as melhores condições, uma proporção bastante elevada não devolve questionários. As pessoas que não os devolvem, em geral, são menos volúveis (assim, as que realmente têm maior probabilidade de receber o questionário, as mais interessadas, mais instruídas e o grupo mais parcial da população (SELLTIZ e outros, 1965, p. 281-282).

Embora haja limitações nesse tipo de instrumento, ele se revela importante fonte de coleta de dados numa determinada população, sobre a qual o conhecimento da maior parte dos profissionais é necessário para o entendimento da problemática a ser estudada.

André (2004), em estudo no qual faz um levantamento recente de teses e dissertações defendidas no Brasil, no período de 1990 a 1998, aponta a importância do uso de questionários na atualidade, uma técnica que foi bastante utilizada nas décadas de 1960 e 1970 e que tende a desaparecer no momento atual:

Uma modalidade de estudo que se mostrou pouco freqüente foi o do tipo *survey* ou o levantamento de dados por meio do questionário (13). Bastante utilizado nas pesquisas educacionais das décadas de 1960-70, foi gradativamente recrudescendo na década de 1980 e nos anos 1990 chegou quase a desaparecer. Considerando que esses estudos geram um tipo de informação necessária para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática, espera-se que os pesquisadores reconheçam sua importância e se disponham a retomá-los (ANDRÉ, 2004, p. 88-89).

Os dados coletados foram tabulados e reunidos em quadros-síntese e, posteriormente, transformados em gráficos que vão, gradativamente, ajudando a visualizar o perfil desses profissionais e a compôr a idéia de que experiências significativas relativas à iniciação à pesquisa e a processos reflexivos (projetos de extensão de serviços à comunidade, grupos de estudos, projetos de pesquisa), no processo de formação inicial tendem a ter forte impacto na destinação profissional e na carreira dos professores.

Os dados obtidos revelaram um perfil dos profissionais respondentes majoritariamente composto por mulheres, jovens, com nível superior, com uma trajetória de formação anterior em escolas públicas, com maior freqüência entre os anos 1980 e 1990 e que, expressivamente, procuram formação contínua em

cursos de 30h, em cursos de pós-graduação lato-sensu e, até mesmo, em cursos de pós-graduação stricto-sensu (o Capítulo III deste relatório apresenta, de forma detalhada, esse perfil).

Cumprе destacar aqui, entretanto, que dos 142 profissionais respondentes, 125 (ou 88,02%) são graduadas ou estão cursando o ensino superior e, destas, apenas 32 (ou 25,60%), relatam ter participado de atividades extras-curriculares relacionadas à pesquisa e estudos específicos da realidade escolar ao longo da sua graduação. Ou seja, cerca de ¼ do total de profissionais descrevem um processo de formação inicial enriquecido por experiências que envolvem a participação em grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de extensão, bolsas e programas de iniciação científica.

É importante ressaltar ainda que, dos 32 profissionais com um perfil diferenciado de formação inicial, 16 ocupavam, no momento de recolha dos dados, funções técnico-administrativas na Rede Municipal de Ensino (Professores Coordenadores, Diretores, Assistentes Educacionais Pedagógicos) que, em certa medida pode representar posições de liderança em relação aos demais profissionais do ensino, enquanto as outras 16 profissionais permaneciam em sala de aula.

Embora os dados referentes as 16 profissionais que ocupavam posições técnico-administrativas na Secretaria fossem relevantes, a inviabilidade do tempo para ampliar a pesquisa e a relevância de focalizar especificamente os profissionais docentes para a linha de pesquisa à qual se vincula esta pesquisa - Educação do Professor - nos remeteu à análise aprofundada, do desenvolvimento profissional das 16 professoras que permaneciam atuantes na rede de ensino.

Nesse sentido, o estudo teve como ponto de partida buscar entender o impacto dos processos reflexivos ligados a atividades de iniciação à pesquisa, na atuação das 16 professoras da rede de ensino municipal de Araraquara-SP, tendo como foco obter o “olhar” das professoras e de alguns de seus pares sobre esse processo.

Assim, os resultados do Estudo Preliminar permitiram, finalmente, a formulação da hipótese norteadora da continuidade da pesquisa. Tais resultados parecem mostrar que é possível considerar e dar especial importância à construção de atitude de pesquisa, hábitos de estudo com aprofundamento da compreensão das relações entre teoria e prática, especificamente na fase de formação inicial.

Assim, buscando um maior aprofundamento das questões suscitadas pelos dados do perfil das profissionais e sua carreira, apresentados nesta pesquisa preliminar, formulo a **hipótese** inicial de que professores formados em cursos de Pedagogia, em licenciatura plena de 4 anos, em instituições públicas ou particulares conceituadas e que participaram, ao longo da graduação, de Programas Especiais de Estudo, Grupos de Estudos, Monitorias, Projetos de Pesquisa e Extensão e, especialmente, de atividades de Iniciação à Pesquisa tendem a ter uma trajetória e desempenho diferenciados em relação aos demais professores, no exercício da função docente.

Em 2005, na pesquisa realizada em continuidade a este estudo preliminar, procuramos indícios que permitiram defender a idéia ou **tese** de que, ainda que diferentes fatores possam interferir na trajetória desses profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental (história de vida, trajetória

escolar, capital cultural, condições de trabalho e características das instituições em que atuam³) o tipo de formação recebida e, em especial, as oportunidades de participação em grupos de estudo e de atividades de iniciação à pesquisa constituem fatores determinantes na carreira profissional docente.

Nesse sentido, o estudo buscou investigar, por meio de entrevistas com as 15 das 16 professoras identificadas na primeira fase⁴ e com 03 profissionais das escolas em que essas professoras atuavam, o impacto das experiências de iniciação à pesquisa no processo de formação inicial e desempenho profissional.

Nosso intuito foi o de apresentar a visão das professoras e a percepção de seus superiores sobre os reflexos da participação em experiências de iniciação à pesquisa na formação sobre o exercício profissional docente. Nesse sentido, algumas questões de pesquisa emergem relacionadas à busca de compreensão desse processo. São elas:

- Que relação as professoras percebem entre as experiências de iniciação à pesquisa na formação e o exercício da profissão docente?
- Que condições antecederam⁵ e seguiram⁶ essa formação?
- Que percepções expressam os profissionais das equipes-técnicas das escolas em que atuam as professoras sobre seus desempenhos como docentes nessas escolas? Percebem e

³ Sobre a influência desses fatores na trajetória profissional e de formação docente ver, especialmente: Cavaco (1991); Chakur (2001); Huberman (1992); Goodson (1997); Marin (1996); Mizukami (1996); Nóvoa (1992) e Tardif (2002).

⁴ Deixamos de realizar entrevista com 01 professora (falecida no início de 2005).

⁵ Fatores **anteriores à formação** – vida familiar, social, cultural e trajetória escolar – que podem atuar como fatores facilitadores ou dificultadores do desempenho na formação inicial, criando ou não as condições para valorização, busca e aproveitamento das oportunidades de enriquecimento curricular na formação;

⁶ Fatores **posteriores à formação** – características do ingresso na profissão, situação funcional, condições de exercício docente, tipo de instituição e liderança, oportunidades de formação continuada e de acesso à carreira – que também podem atuar como fatores facilitadores e dificultadores da trajetória profissional, bem como do empenho, entusiasmo e desempenho do professor nessa trajetória.

expressam relações entre tais desempenhos e as experiências de iniciação à pesquisa dessas professoras na graduação?

Assim, identificar a presença e influência das características ou condições vividas, anteriormente, ao longo e após a formação inicial, alterando a trajetória e o destino dos profissionais é tarefa primordial da pesquisa a ser realizada em continuidade ao estudo preliminar. Seu **objetivo geral** consiste em identificar, na visão expressa pelas profissionais entrevistadas, o impacto das experiências de iniciação à pesquisa (vividas no processo de formação inicial) na atuação docente e sua relação com as condições que antecederam e seguiram essa formação.

Cumprir destacar ainda que, analisar esse tipo de processo pode ser relevante, tanto do ponto de vista científico – aprofundando estudos sobre as relações entre as condições de formação inicial (com destaque para as oportunidades de participação em atividades de iniciação à pesquisa) e o desempenho profissional e carreira docente, quanto do ponto de vista político e social – focalizando, criticamente, a importância do investimento nos cursos superiores de formação inicial para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, sem incorrer como afirma Lüdke, Moreira e Cunha (1999) em seus estudos sobre as tendências internacionais de formação de professores, no erro de privilegiar um ou outro “pólo de formação” – ensino ou pesquisa:

A formação de docentes é geralmente considerada uma função de menor importância, em comparação com outras atividades da vida universitária, em especial a pesquisa. Esta última, além de ser a moeda de maior valor no mercado acadêmico, vai se tornando a pedra de toque nas propostas para a melhoria da formação dos professores (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 12).

Não se trata, portanto, de privilegiar a pesquisa em detrimento do ensino em tais cursos de formação. Mas também não se trata de considerá-la “dispensável”, secundária ou meramente complementar na formação docente. Trata-se, isso sim, como afirmam Giovanni, Onofre e Zancul (2005), citando Ortega e Gasset⁷, da idéia de que “[...] é a ciência, sobretudo, a dignidade da universidade, o próprio princípio que a nutre de vida e a impede de ser apenas um mecanismo vil”.

Para as autoras, “[...] ainda que não se torne um cientista ou pesquisador, o professor precisa aprender a exercer sua profissão com comportamento ético e atitude científica”. Os resultados do estudo que apresentam, constituem “[...] pistas relevantes para retomada do papel das instituições de ensino superior, formadoras de novos profissionais para a educação”, com base em concepção segundo a qual, nas palavras de Giovanni, Onofre e Zancul (2005): “[...] o ensino é tão central na estrutura da universidade quanto à pesquisa, e ambos, vitais para o processo de formação de professores [...]”. Nesse sentido, como afirmam as autoras, a formação docente não pode se reduzir:

[...] a um eterno trânsito entre etapas e experiências diversas da trajetória profissional, descaracterizando ou minimizando a importância do momento específico de formação inicial – central em todos os aspectos da formação profissional e, especialmente na formação da atitude científica, ética e responsável dos futuros professores em relação ao próprio trabalho (GIOVANNI; ONOFRE; ZANCUL, 2005, s/ no. pág.).

É preciso acrescentar, ainda, que o estudo aqui relatado toma como ponto de partida alguns pressupostos teóricos presentes em autores como: Alarcão (1996), André (1994), Contreras (2002), Gimeno Sacristán (1999),

⁷ As autoras se referem a: Ortega, Y. e Gasset, J. Missão da Universidade. Rio de Janeiro: Eduery, 1999.

Giroux (1997), Hargreaves (1998), Libâneo (1999), Lüdke (1994), Marcelo García (1999), Marin (2000), Pérez Gómez (1992) (2001), Perrenoud (1993) e (2000), Pereira (2000), Pimenta & Ghedin (2002), Tardif (2002), Torres (1998), Zeichner (1993), entre outros, a serem apresentados e discutidos ao longo deste trabalho.

Cumprido destacar, entretanto, que o conceito de “Profissional docente como intelectual” apresentado por Giroux (1997) traz o fundamento básico no qual se baseiam os demais pressupostos:

[...] É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições da escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (GIROUX, 1997, p. 161-162)

Finalmente, cabe acrescentar, nesta introdução, como está organizado este relato completo da pesquisa.

O primeiro capítulo constitui uma revisão inicial de estudos já realizados sobre a temática “o professor e sua formação”, focalizando os processos de pesquisa, reflexão e autonomia como essenciais na composição dos saberes docentes.

No segundo capítulo são apresentadas as bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa, analisando as contribuições de Giroux (1997), Perez Gómez (2001), e Contreras (2002), especificamente em relação ao conceito central para este trabalho de pesquisa: desenvolvimento profissional docente.

Os resultados da pesquisa preliminar realizada constituem o eixo do terceiro capítulo.

No quarto capítulo estão descritos os caminhos da pesquisa e o perfil das professoras entrevistadas

Finalmente, o quinto capítulo traz a visão das 15 professoras alvos da pesquisa e das 03 profissionais do ensino fundamental I (em exercício nas mesmas escolas em que atuam as professoras entrevistadas), em relação ao impacto das experiências de iniciação à pesquisa na trajetória e desenvolvimento profissional e na atuação docente.

Encerram o trabalho: as Considerações Finais com a retomada dos principais achados da pesquisa, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

Cap. I. Revendo estudos já realizados sobre a formação de profissionais da educação

[...] a 'reflexão sobre a ação' constitui base indispensável ao autodesenvolvimento profissional do professor. Não há um conhecimento profissional que dê conta de todas as situações de ensino possíveis. É o diálogo reflexivo do professor com as realidades que enfrenta (complexas, mutantes, incertas) que vai permitir-lhe, dia a dia, criar novas realidades, experimentando, corrigindo, inventando.

(Giovanni, 1994, p.28)

Antes de iniciarmos a apresentação das discussões sobre a formação dos professores, é importante definirmos claramente o espaço temporal de onde falamos neste estudo: ele compreenderá as décadas de 1980, 1990 e os debates atuais nessa área.

A opção por este período histórico ocorreu, principalmente, em decorrência do fato de a maior parte dos profissionais pesquisados no estudo preliminar ter concluído a formação inicial nesse período. Compreendê-lo e ao debate que vem sendo travado nessas décadas (e, em parte, também na anterior – 1970), pode trazer elementos fundamentais para a pesquisa aqui relatada. Vejamos.

Saviani (2004), em trabalho que integra coletânea de estudos sobre o legado educacional do século XX no Brasil, aponta as condições pelas quais, na década de **1970**, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, pode ser caracterizada nos meios educacionais brasileiros a tentativa de empreender a crítica da teoria do capital humano:

Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em conseqüência, as relações de exploração (SAVIANI, 2004, p. 48).

Nessa mesma linha de reflexão, de acordo com Scheibe (2002), em estudo sobre a formação dos profissionais da educação pós-LDB, as reformas do ensino nos anos 1960 e 1970 vincularam-se à concepção de educação para a formação do “capital humano”, com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação.

A caracterização dessa tendência é também reafirmada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002). No estudo que realizam, essas autoras evidenciam como as mudanças no sistema de ensino ocorridas no Brasil nos anos de 1960 e 1970 vincularam-se à busca de desenvolvimento da educação para a formação do “capital humano”, com vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho; modernização de hábitos de consumo; integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do estado; repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. Para essas autoras:

A política desenvolvimentista articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender os interesses econômicos vigentes. Assim, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva “economicista” em relação à educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”. O regime militar, dessa forma, procurou equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, subordinando-o, como ressalta Kowarick, aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. Não surpreende, também, que durante o regime militar, o planejamento da educação tivesse sido exercido por economistas. O que parece ter feito escola nos anos de 1990 (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 34).

Ainda segundo tais autoras, na década de 1970 foram reivindicadas fortes mudanças no sistema educacional, visando à luta pela redemocratização do ensino no país:

As mudanças então almejadas referiam-se, principalmente, às seguintes questões: constituição de um sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 49-50).

Essa política educacional do regime militar apoiou-se basicamente nas leis 5.540/68 que alterou o ensino superior e na Lei 5692/71 que mudou o então ensino de primeiro e segundo graus.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), os dois importantes objetivos da lei 5692/71 em relação ao ensino de primeiro e segundo graus referiram-se a:

- 1º. assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção das classes trabalhadoras;
- 2º. criar condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para as escalas mais altas da administração pública, visando à modernização do país.

Quanto ao ensino superior, a política, por um lado, favoreceu a expansão da oferta pública, com a proliferação de universidades federais em vários estados da Federação e, por outro lado, beneficiou o crescimento indiscriminado das instituições privadas de ensino superior para todo o país sem controle governamental:

A Lei 5.540 talvez tenha sido um dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar. Promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, extinguiu a cátedra – suprimindo o que se considerava ser o bastão do pensamento e do comportamento conservadores na universidade – introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. Uma outra mudança substantiva se efetivou, ainda, em relação ao modelo de 1931: foi implementada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No regime anterior, essa idéia não estava claramente presente, mas havia referência à pesquisa e ao ensino como tarefas do professor catedrático, para o que era agraciado com contrato de dedicação integral (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, P. 37).

A Lei 5692/71, por sua vez, introduziu mudanças profundas na estrutura de ensino vigente até então. Dessa vez não ocorreram as disputas entre a Igreja e os defensores da escola pública e laica, ou entre privatistas e publicistas, como nas Constituições de 1934 e 1946 ou na tramitação da LDBEN de 1961. Os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma e os interesses privados foram plenamente atendidos. A nova lei assegurava espaço para o ensino religioso e ampliava o princípio privatizante garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 38).

Segundo as autoras, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país: menos de 3% do orçamento da União. As verbas do salário-educação, originalmente concebido com o objetivo de incrementar o ensino de 1º. grau, foram aplicadas para subsidiar o ensino privado. Ou seja, o governo “[...] limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete”. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p. 39). Nas palavras das autoras:

Não se pode deixar de reportar ao fato de que o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo o tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, crédito e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 40-41).

Os resultados dessa política na área educacional no final da década de 1970 resumiram-se a uma política confusa que pulverizou ainda mais as fontes de financiamento e comprometeu definitivamente qualquer esforço de planejamento global e articulado da educação.

A esse respeito, segundo Saviani (2004), a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo de crítica dos educadores que, crescentemente, se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos 1980 e 1990:

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos: aquele marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 penetrando nos anos de 1990. O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse âmbito situam-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), constituído em 1978, e a Associação Nacional de Educação (ADE) fundada em 1979. [...] O segundo vetor é protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) (SAVIANI, 2004, p. 45).

Foi nesse contexto que foi se impondo, cada vez mais fortemente, a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. Essa oportunidade surge, conforme os autores aqui citados, com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República, em 1985) e com a elaboração da nova Constituição Federal (a chamada “Constituição Cidadã”), em 1988.

Os anos **1980** ou “a década perdida”, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) foram marcados, portanto, por um descontentamento

generalizado com a formação docente e com o exercício do magistério no Brasil.

Segundo Pereira (2000), vários fatores expressavam esse descontentamento: desvalorização do magistério, perda salarial e situação precária de trabalho. Esses fatores desencadearam, no final da década de 1970 e início da década de 1980, o surgimento das primeiras greves de professores e movimentos de luta por melhores salários (ver a respeito: Ribeiro, 1982).

De acordo com Pereira (2000), na primeira metade dos anos 1980, a função da educação escolar passou a ser amplamente discutida e a utilização da palavra **educador**, em substituição a **professor**, pela maioria dos autores, confirma a insatisfação com o profissional formado até àquele momento. A esse respeito, estudos como os de Saviani, (1982); Nagle, (1986) e Santos, (1992) são elucidadores, mostrando que essa distinção/oposição entre *educador versus professor* permaneceu corrente até a segunda metade da década de 1980 e acabou sendo considerada uma questão de menor importância na década de 1990.

Segundo Arelaro (2003), se do ponto de vista da economia brasileira a década de 1980 ficou sendo conhecida como “a década perdida”, para os educadores ela pode ser considerada uma década extremamente rica em termos de eventos e realizações educacionais e da disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira.

É no início dessa década, segundo a autora, que a reorganização dos movimentos sociais se consubstancia em entidades e instituições, como já vimos anteriormente, como também é nessa década que se completa o

processo de transição “negociada” do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculadas, nessa época, por meio dos novos partidos de oposição legalizados em 1979 (PC, PT, PTB e outros), por meio das associações sindicais e científicas criadas (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDE, por exemplo), por meio de novos periódicos (Revista Educação & Sociedade, Cadernos Cedes, Revista Ande) e, finalmente, por meio dos grandes eventos da área (as Reuniões Anuais da CBE, SBPC e ANPED).

As bandeiras de luta dos educadores, segundo as autoras, projetavam novas e velhas reivindicações, a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação, bem como firmavam a concepção de educação pública e gratuita como direito público e dever do estado, defendiam a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública visando à formação de um aluno crítico. Os requisitos desse projeto podem ser sintetizados, segundo as autoras, em cinco apontamentos:

- melhoria da qualidade na educação;
- valorização e qualificação dos profissionais da educação;
- democratização da gestão;
- financiamento da educação (defesa da exclusividade de verbas para a escola pública)
- Projeto Nacional de Educação – Constituinte.

Nesse mesmo período, em 1987, iniciam-se as discussões em torno do projeto para a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

evidenciando, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), que o consenso construído nos anos de 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos de 1990.

De acordo com Arelaro (2003), a década de **1990** inicia com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil; e, de outro lado, a ascensão de Fernando Collor de Mello à Presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os “marajás” (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal. Ou seja, o primeiro quinquênio desta década vai ser marcado, portanto, por discursos e propostas polarizados sobre o papel do Estado na organização econômica e a função do poder público nas áreas sociais:

É neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para todos”, se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais (ARELARO, 2003, p. 97).

Assim, o chamado projeto neoliberal vai se consolidando, ajudado por pressão de agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país, em especial o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Dentro desse contexto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) lembram a realização, em 1990, em Jomtien (Tailândia) da Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada por agências tais como: Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁸, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁹, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹⁰ e Banco Mundial (BM)¹¹. Dessa conferência participaram governos de 155 países, entre eles o Brasil. Os governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma “educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos”.

Nessa direção e dentro do mesmo espírito, entre 1993 e 1996, foi produzido o chamado Relatório Delors (que leva o nome de seu Relator – o francês Jacques Delors e foi realizado pela “Comissão Internacional de Educação para todos” formada por especialistas de todo o mundo) que se tornou documento fundamental ao realizar amplo diagnóstico e descrever a revisão política e educacional dos diferentes países em desenvolvimento.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o documento assinala os três grandes desafios do século XXI: o ingresso de todos os países no

⁸ De acordo com Vieira (2002) em trabalho sobre políticas de formação docente, a UNESCO, como seu próprio nome indica, é uma organização das Nações Unidas. Foi criada após a Segunda Guerra Mundial e possuía até 2002, hoje, 188 Estados-membros. Sua missão é contribuir para a paz e a segurança mundiais, promovendo a cooperação entre as nações, por meio da educação, ciência, cultura e comunicação, visando aprofundar o respeito universal pela justiça, pelo primado da lei e dos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, de acordo com a Convenção das Nações Unidas.(p. 33).

⁹ O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime, durante a primeira sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas. Os primeiros projetos do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, Oriente Médio e na China. No Brasil o UNICEF foi instalado em 1950. O UNICEF trabalha em parceria com os governos municipais, estaduais e federais, com outras agências do sistema ONU, com a sociedade civil e com o setor privado para realizar projetos e apoiar políticas públicas que defendam e promovam os direitos de todas as crianças e adolescentes. (ver: www.unicef.org)

¹⁰ O PNUD –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento foi criado em 1960 no Brasil. Este Programa tem como mandato central o combate à pobreza. Em resposta ao compromisso dos líderes mundiais de atingir os objetivos de desenvolvimento do milênio, o PNUD adota uma estratégia integrada, sempre respeitando as especificidades de cada país, para a promoção da governabilidade democrática, o apoio à implantação de políticas públicas e ao desenvolvimento local integrado. (ver: www.pnud.org.br)

¹¹ O Banco Mundial (BM) foi criado em 1944, sendo hoje a maior fonte de assistência ao desenvolvimento. Em 1999, atuava com uma carteira de financiamento de 15,3 bilhões de dólares em empréstimos internacionais dirigidos a mais de 100 países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Sua atuação nessas economias se faz por meio de iniciativas que expressam uma “mistura de financiamento de idéias para melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza”. De um total de cerca de seis bilhões de dólares de recursos externos destinados ao financiamento à educação entre 1989 e 1996, o Banco foi responsável por cerca de 30%. (VIEIRA, 2002, p. 34 – 35)

campo da ciência e da tecnologia; a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e o viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Para superar tais desafios, a comissão propõe um novo conceito de educação: “educação ao longo de toda a vida”, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer. Esse novo conceito seria alcançado a partir de quatro pilares ou tipos de aprendizagem:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a ser;
- aprender a viver junto.

Nesse contexto, para a consecução desses quatro pilares destaca-se o papel do professor, considerado no relatório, como agente de mudança e como “responsável pela realização do ideário do século XX”:

Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim. Nesse contexto de qualificações, o relatório recomenda que os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de idéias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; totalitarismo contra democracia, tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. A aposta é colocada sobre os valores morais adquiridos na infância, motivo pelo qual necessita-se de um professor que ajude a “encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos”. Tendo por objetivo a mudança de mentalidade, a ação educacional e o professor, seu agente principal, devem voltar-se principalmente para as crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e adolescentes, para evitar o desemprego, o subemprego, o sentimento de exclusão e ausência de futuro (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 69).

É possível perceber nessa afirmação, que o discurso educacional mundial, vê o professor como o “redentor”, capaz de sanar todos os males da

sociedade. Nesse sentido, o docente é visto como transformador social, agente de mudança, responsável pela qualidade do ensino e, conseqüentemente, pelo sucesso do aluno no mercado de trabalho. Ou seja, tal concepção do papel do professor desconsidera a importância e a reesturação de um investimento econômico e social, decente, no país, e enfatiza a ideologia de uma escola “salvadora” e “redentora”, utilizando-se para isso de uma política apelativa, discursada nas Diretorias de Ensino, nas Secretarias Municipais de Educação, nos Cursos de Formação Continuada de Professores, em Congressos, Encontros e Palestras e, em última instância nos meios de comunicação.

Nesse sentido, o Relatório Delors destaca, portanto, que além das competências pedagógicas, exigir-se-á do professor a **formação para a pesquisa**. Para tanto, o Relatório projeta a formação superior para todos os profissionais (contraditoriamente, não necessariamente universitária) defendendo uma formação inicial “com vínculo entre a universidade e os institutos de formação”.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), esse ideário da reforma educacional atribuiu ao professor um protagonismo fundamental:

Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. Tornou-se necessário, então, não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nelas se envolver, como, aliás, recomenda o Relatório Delors. O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que a sua formação desaguara. A construção da imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino teve em vista criar as condições para a proposição deste projeto (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 98).

Como podemos observar, o Relatório Delors aponta a importância de uma formação de qualidade, como a grande responsável pela diminuição do

fracasso escolar. Novamente, não são postos em destaque o papel do Estado e as conseqüências de políticas econômicas e sociais que dêem conta, da superação da miséria e da situação precária em que vive mais da metade da população dos países em desenvolvimento.

Em 1996, segundo as autoras, no Brasil, as propostas derivadas dessa concepção dão o tom da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN – 9394/96. As aspirações alimentadas em quase duas décadas¹² foram autoritariamente substituídas pelo projeto do então Senador Darcy Ribeiro:

Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, no. 9394, de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 51).

Em relação à formação de professores, de acordo com Scheibe (2002), a 9394/96 é contraditória, pois, a mesma Lei que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores como os locais de preferência para essa formação:

As novas definições evidenciaram a intenção de impor ao País um novo modelo de formação profissional para a área da educação, que podemos denominar de “modelo de institutos superiores de educação” no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior (SCHEIBE, 2002, p. 54).

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional formulada pelo então Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), atropelou as negociações inconclusas na Câmara, desde 1987 quando iniciaram discussões em torno de um projeto para a Nova Lei. A respeito desse chamado “golpe regimental” que resultou na Lei 9394/96, ver, especialmente: SAVIANI, Dermeval. A nova lei da Educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.

De acordo com essa autora, o modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) coloca, também, uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação dos professores:

Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias. As diretrizes curriculares que orientam a proposta dos Institutos Superiores de Educação se diferenciam dos parâmetros que orientam uma formação universitária vinculada à pesquisa e produção do conhecimento (SCHEIBE, 2002, p.54).

Considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, essa determinação é desqualificadora para a profissionalização docente no país.

Assim, como se pode observar, esse modelo de formação acarreta prejuízos à formação docente ao privá-la das atividades de pesquisa que devem caracterizar o ensino superior. Tudo indicava, desde o princípio, que as instituições que desejassem criar Cursos Normais Superiores não seriam obrigadas a desenvolverem a pesquisa.

Mais do que isso é importante também assinalar, aqui, de acordo com Dourado (2001), em estudo sobre a reforma do Estado e as políticas de formação de professores dos anos de 1990, que esse modelo de formação tem como tônica a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho futuras dos professores.

Esse tipo de formação está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – 9394/96 e com a edição do Decreto Presidencial no. 3276 de 6 de dezembro de 1999, que colocam a exigência da formação em nível superior para professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, até o ano de 2007, “preferencialmente em Cursos Normais Superiores”. Nas palavras de Dourado (2001):

As políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos de 1990 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico (DOURADO, 2001, p. 52).

Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação à distância (EAD) (DOURADO, 2001, p. 53).

Como se vê, portanto, a década de 1990 foi marcada por fóruns, debates e encontros regionais, nacionais e internacionais que discutiram a instauração de novos referenciais e modelos de formação, com ênfase, como já reiterado por Torres (1998), na formação continuada e em serviço.

Questões como “autonomia, reflexão, identidade profissional, investigação, competências”, deixam de ser responsabilidade das instituições de formação e os profissionais da educação passam a ser considerados protagonistas de seu próprio crescimento e desenvolvimento profissional docente.

Fica, pois, claramente delineada, a contradição: de um lado, os órgãos governamentais dão ênfase à responsabilidade do trabalho dos professores

vistos como “agentes de mudança social” e, de outro lado, professores e profissionais ligados à educação, vão cada vez mais se tornando inseguros com as novas tendências, ansiosos por atender às reais necessidades da escola, mas com a formação profissional cada vez mais “aligeirada”.

Sobre essa questão, Nóvoa (1999), em estudo no qual analisa o “excesso dos discursos e a pobreza das práticas” em relação à formação e à ação docente, faz a seguinte afirmação:

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para a progressão social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Frente aos reclamos de uma nova política educacional mundial, as concepções atuais sobre a formação de profissionais do ensino têm sido veiculadas por inúmeros pesquisadores. A esse respeito, no Brasil, encontram-se as contribuições de André (1994); Libâneo (1999); Ludke (1994); Marin e outros (2004), Mizukami e outros (1998); Pimenta (2002); entre outros. Em outros países é possível pôr em destaque Alarcão (1996); Contreras, (2002); Gimeno Sacristán, (2002); Giroux (1997); Marcelo Garcia, (1999); Nóvoa, (1992); Pérez Gómez, (1992 e 2001); Perrenoud (1993 e 2000), Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000); Torres (1998); Zeichner, (1993); entre muitos outros, demarcando uma nova fase de estudos e influenciando novas pesquisas na área.

Os estudos desses autores revelam a existência de concepções marcantes que merecem aprofundamento neste trabalho: as concepções de

professor como Profissional Reflexivo, como Professor Pesquisador e como Intelectual Transformador.

1.1. Concepção de professor como Profissional – Reflexivo:

1.1.1. As discussões sobre a concepção de professor como profissional reflexivo em âmbito internacional

Sobre a concepção de professor como Profissional Reflexivo podemos destacar, em âmbito internacional, alguns exemplos de contribuições de estudiosos americanos, tais como: Schön (1992) e Zeichner (1993); dos espanhóis: Perez Gómez (1992 e 2000), Marcelo Garcia (1992) e Contreras (2002) e dos portugueses: Nóvoa (1992) e Alarcão (1996).

A década de 1980 foi marcada pelas idéias do norte-americano Schön¹³, que retoma o conceito de profissional reflexivo, propondo levantar uma crítica ao que ele denominou de racionalidade técnica (predomínio de ações didáticas mecânicas e meios técnicos que os professores utilizam para a realização do trabalho), numa concepção de ensino na qual a prática se reduz a campo de aplicação da teoria e esta a mero recurso para solução dos problemas práticos.

Essas idéias se disseminam e, já na segunda metade da década de 1990, começam a aparecer estudos que inserem a formação de professores numa perspectiva reflexiva.

¹³ Segundo Giovanni (1994), embora a questão da reflexão esteja tão presente nos estudos atuais e Schön seja considerado o principal defensor contemporâneo da idéia de “ensino reflexivo”, a idéia de “pensamento reflexivo” como parte do processo educativo, especialmente, do trabalho do professor não é nova e remonta a Dewey (1959) em trabalho elaborado nas primeiras décadas do século XX. A esse respeito, ver também Cunha (1994) e o próprio Schön em trabalho no qual reconhece as bases “deweyanas” de seus estudos. Giovanni (1994) traz a seguinte referência desse texto de Schön: The theory of inquiry: Dewey’s legacy to education. In: Curriculum Inquiry. V.2, n.2, 1992, p.119-139.

Schön (1992), ao retomar Dewey, desenvolve o que denominou de uma “praxiologia para a reflexão”. Utiliza conceitos como: “conhecimento na ação” (ou valorização do próprio conhecimento) “reflexão na ação” (ou diálogo reflexivo no momento da ação) “reflexão sobre a ação” (ou retomada e reconstrução mental da reflexão na ação para análise) e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Zeichner (1993) aponta os limites desse modelo apresentado por Schön e o risco de uma visão imediatista e prática do processo reflexivo, enfatizando a necessidade de situar a reflexão também no âmbito da prática social, na compreensão da maneira como os professores aprendem a ensinar e na discussão do modo de ajudar os professores a aprender a ensinar. Zeichner defende que os estudos sobre “como ensinar” constituem prioridade para os professores, pois são eles que convivem com tal problemática, permanentemente, em sala de aula. Assim, para esse autor, as teorias que o professor já possui sobre o ensino são tão importantes, quanto as teorias acadêmicas sobre como ensinar.

Zeichner (1993) define o papel da reflexão na prática educativa como central na formação e na ação profissional de professores, retomando e ampliando tais questões e colocando, como pano de fundo para o processo de reflexão, o contexto social mais amplo em que a prática educativa se dá e no qual se insere o professor como pessoa, como cidadão e como profissional. Para esse estudioso, “[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores” e, dessa forma, “[...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino

deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (ZEICHNER, 1993, p.17).

Com concepções semelhantes sobre a formação de professores europeus, autores como Contreras (2002), Pérez Gómez (1992) e Marcelo Garcia (1992) discutem a importância de uma formação que busque compreender o exercício da docência, sua profissionalidade, condições de trabalho e o status social do professor.

Contreras (2002) faz uma análise das idéias de Schön, questionando-as e aprofundando o conceito de professor reflexivo. Para esse autor, um profissional que reflete sobre a ação deve também refletir sobre a organização da escola como um todo, o que envolve a autonomia de ação, a compreensão da importância do seu papel nas decisões, a emancipação pessoal e profissional e a crítica ao contexto social.

Segundo o autor, a prática reflexiva é entendida com um propósito claro: incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. E é a isso que se associa a autonomia do professor.

Outro estudioso que defende essa mesma concepção de ação educativa calcada na reflexão é o espanhol Pérez Gómez (1992). Em estudo no qual discute a formação do professor reflexivo, afirma que o professor deve atuar “[...] reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (p.110). Nesse processo de reflexão-na-ação, o professor não pode limitar-se a aplicar técnicas aprendidas, deve também aprender a construir e a

comparar novas estratégias de ação, novas teorias, e novos modos de enfrentar e definir os problemas.

De acordo com esse autor, a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta etapa, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática, do contexto organizacional no qual ela ocorre.

Segundo Pérez Gómez (1992) fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre as práticas cotidianas e os contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Ainda nessa mesma direção, Marcelo García (1992), em artigo voltado para a análise das investigações sobre o pensamento do professor, assinala que falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes que

os professores podem e devem aprender a dominar para concretizar esse modelo de ensino.

Trata-se, portanto, de destrezas¹⁴, habilidades, conhecimentos e atitudes¹⁵ que devem ser contempladas no processo de formação inicial e continuada dos profissionais docentes.

Segundo Marcelo García (1992), embora essas destrezas sejam necessárias, elas não são suficientes para o desenvolvimento de um ensino reflexivo. De acordo com esse autor é necessário ainda, juntamente com o conhecimento e as destrezas, a formação de algumas disposições e atitudes, tais como: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo.

¹⁴Para discorrer sobre tais destrezas, Marcelo Garcia (1992) utiliza-se de estudos de Pollard e Tann¹⁴ que descrevem tais destrezas da seguinte maneira:

[...] Destrezas empíricas: Têm que ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objectivos e subjectivos (sentimento, afectos).

- Destrezas analíticas: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.

- Destrezas avaliativas: as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados.

- Destrezas estratégicas: dizem respeito ao planeamento da acção, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.

- Destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.

- Destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo. (MARCELO GARCIA, 1992, p. 61)

¹⁵ Utilizando-se de estudos de Katz e Rath, Marcelo Garcia (1992) esclarece quais seriam tais atitudes:

[...] a primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a *mentalidade aberta* [...] Essa atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na *responsabilidade*. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral: “ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projectado, significa ter vontade de adaptar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência daquilo que se defende” (DEWEY, 1989, p. 44). Significa também procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.

A última atitude a que se refere Dewey é o *entusiasmo*, descrito como predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Estas atitudes constituem objectivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva. (MARCELO GARCIA, 1992, p. 61-62)

Embora Marcelo García (1992) apresente um conjunto de atitudes para que ocorra o desenvolvimento de um ensino reflexivo, é importante frizarmos que as condições de trabalho, o investimento em políticas de formação continuada, acompanhada de salários dignos e valorização profissional, são fatores indispensáveis para que haja um melhor desempenho profissional. Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento de uma postura de pesquisa, investigação, reflexão e análise da prática profissional, são reflexos de um trabalho onde haja investimento e valorização, tanto na formação, quanto na carreira docente.

Nessa mesma direção, autores portugueses como Alarcão (1996) e Nóvoa (1992) assinalam a importância do investimento na formação inicial e continuada de professores, buscando o desenvolvimento de uma postura reflexiva de ensino.

Alarcão (1996) assinala a necessidade de que o homem do final do século “reaprenda a pensar”. Para essa autora, o simples exercício da reflexão não significa melhoria dos cursos de formação dos professores, pois este não é um processo mecânico.

Esse processo, segundo a autora, deve ser compreendido numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

De acordo com Alarcão (1996), quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo, continuará dependente, reduzindo-

se à condição de “coisa”. A possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo crítico. Isto quer dizer que a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança na formação dos professores e, por decorrência, no modo de ser da educação.

Sobre essa afirmação é relevante ressaltarmos a importância do profissional buscar a formação contínua, visando à sua autonomia e atualização da prática profissional. No entanto, é preciso considerar que essa busca não se condiciona apenas a cursos de 30h ou troca com os pares, mas sim através de leituras e momentos de estudo, participação em congressos, eventos, cursos de pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu, participação em grupos de estudos, entre outros. Nesse sentido, sabemos que esse tipo de investimento, na formação, é de auto-custo e que a Política Educacional não investe nesse tipo de formação e nem mesmo dá possibilidades ao professor da realização de uma formação mais sólida.

Nóvoa (1992) acrescenta ainda a esse panorama, a idéia de que o triplo movimento sugerido por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – ganha uma pertinência maior no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores, quando se considera o conjunto dos estudos que começam a tomar como referência a pessoa do professor, ou seja, a construção da identidade profissional.

Para Nóvoa (1992), essa construção se dá não só no momento de formação inicial, mas ao longo da vida profissional. Para esse autor, essa construção passa sempre por um processo complexo onde cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Trata-se de um

processo que necessita de tempo. Tempo para refazer identidades, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças. Tal identidade, segundo o autor, “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

1.1.2. As discussões sobre a concepção de professor como Profissional Reflexivo em âmbito nacional

Quanto às discussões sobre a concepção de professor como profissional-reflexivo em âmbito nacional, podemos citar as contribuições de autores tais como: Giovanni (1994), Libâneo (1999), Pimenta (2002).

No início dos anos 1990, a bibliografia produzida em diversos países foi amplamente difundida no Brasil, especialmente com a obra de divulgação coordenada por Antonio Nóvoa, “Os professores e sua formação”. A presença desse livro no cenário acadêmico nacional, que contempla autores de diferentes países, resultou em uma rápida apropriação e expansão dessa perspectiva conceitual sobre professor-reflexivo.

Na primeira metade da década de 1990, Giovanni (1994), em sua tese de doutorado, realiza uma extensa revisão de estudos sobre a formação de professores e a perspectiva reflexiva de ensino.

A autora assinala que, no processo reflexivo em sala de aula participam, como co-autores, o professor e os alunos. Nas palavras da autora:

Numa prática reflexiva de ensino, portanto, professores e alunos (reflexão é, necessariamente, um processo partilhado com todos os envolvidos na ação) interrogam a situação, os

materiais, os problemas, repensam suas visões e outras visões possíveis e empenham-se em falar sobre, através de uma reflexão-na-ação recíproca. Nesse caso, aprende-se não só a resolver o problema em questão, mas aprende-se também sobre o próprio processo e investigação e ação em sala de aula (GIOVANNI, 1994, p. 28).

Também analisando a formação de professores a partir de concepção reflexiva de ensino, Libâneo (1999), em estudo no qual apresenta questões relacionadas com as novas exigências de formação de professores postas pelas novas realidades contemporâneas, mostra que o conceito de atividade reflexiva não deve perpassar apenas a formação de professores, mas também o currículo, o ensino, a metodologia e a docência. Trata-se, segundo o autor, da idéia de que o professor pode “pensar” sobre sua prática, ou ainda, da idéia de que o professor pode desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática: “[...] Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho”. (LIBÂNEO, 1999, p.85)

Libâneo (1999) acrescenta à “[...] idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada submeterem os problemas da prática docente a uma crítica reflexiva” (p. 85), a necessidade de desenvolverem simultaneamente, “[...] uma apropriação teórica da realidade em questão” (p. 85). Trata-se, segundo o autor, da formação do profissional “[...] crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática”. (LIBÂNEO, 1999, p. 86)

No início dos anos 2000, Pimenta & Ghedin (2002) organizam coletânea de estudos voltados, especificamente, para uma análise crítica do conceito de professor reflexivo. No artigo que assina nessa coletânea, as autoras afirmam que as idéias do autor americano Schön rapidamente foram apropriadas por diferentes países e neles ampliadas, num contexto de reformas curriculares,

nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica. Ganhava corpo a preocupação com a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracterizam o ensino como prática social em contextos historicamente situados. O conceito de professor reflexivo apontava, segundo a autora, possibilidades nessa direção:

A ampliação e a análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön.

Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. O que pôs novamente em pauta de discussão as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica [...] as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias [...] (PIMENTA & GHEDIN, 2002, p. 21).

1.2. Concepção de professor como Profissional – Pesquisador:

1.2.1. As discussões sobre a concepção de professor-pesquisador em âmbito nacional

Uma segunda linha de estudos que concebe os professores como profissionais-pesquisadores, tem por representantes autores como: Dickel (1998), Lüdke (2001), André (2001) e Santos (2002).

O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente. Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990. No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em diversas direções.

De acordo com Santos (2002), em artigo no qual descreve os dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa, retoma concepções de Stenhouse e Schön¹⁶ que apontam para a possibilidade de o trabalho do profissional reflexivo eliminar a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Segundo a autora é com base nessa visão que tem sido defendida a idéia de que o professor pode/deve trabalhar como um “pesquisador”:

[...] identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa idéia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino (SANTOS, 2002, p. 16).

Santos (2002) põe em destaque, sobretudo, a importância da pesquisa nos cursos de formação de professores, valorizando os conteúdos e a participação dos alunos-mestres em processos de investigação.

A esse respeito, a autora acrescenta que o campo de formação de professores não pode apenas se voltar para o perfil do professor pesquisador. É necessário que se busquem diferentes formas de relação entre ensino e pesquisa, que ampliem o olhar do professor para além da sala de aula.

A autora retoma, então, estudo de Huberman¹⁷, enfatizando que professores e pesquisadores podem trabalhar em conjunto, ou seja, podem ser “parceiros”, o que representaria “aprendizagens e conhecimentos adquiridos por ambos” – tese defendida também por Giovanni (1994), ao caracterizar o que denomina “potencial didático-formador da pesquisa ação colaborativa”.

¹⁶ Santos (2002) se refere a: STENHOUSE (1975) e SCHÖN, D. (1983 e 1987);

¹⁷ Santos (2002) se refere a: HUBERMAN (1999).

Giovanni (1994 e 2000) afirma que essa idéia de parceria ou de “[...] realização de atividades em prol de interesses comuns entre universidades e escolas não é nova”. Retomando estudos de Clark¹⁸, a autora mostra como essa idéia “[...] vem se desenvolvendo no Brasil e no mundo, de muitas maneiras e há um bom tempo”, desde os primeiros registros (já no século XIX) de relações entre universidades e escolas dos demais graus de ensino, com crescente participação e envolvimento dos professores nesses relacionamentos. Os estudos de Clark, desenvolvidos nos Estados Unidos, segundo a autora, ajudam a identificar:

[...] desde o ‘*professor estudante*’ das primeiras colaborações (Conferências, Cursos, Aulas Inaugurais), o ‘*professor informante, sujeito de pesquisa*’ das colaborações mais recentes (Convênios, implantação de Programas de Pesquisa, acompanhamento de Programas Experimentais) até o ‘professor parceiro, participante, usuário e autor’ das novas tendências de parceria e colaboração em pesquisas educacionais (GIOVANNI, 2000, p. 02).

Entre essas novas tendências de parceria e colaboração entre professores em exercício, futuros professores e pesquisadores, Giovanni (1998 e 2000), põe sob exame as características da chamada “pesquisa-ação colaborativa”. Retomando autores como Sirotnik, Lieberman e Fullan & Hargreaves¹⁹ enumera as características essenciais que definem o paradigma dessa modalidade de pesquisa:

¹⁸ Giovanni (2000) se refere ao seguinte desse autor norte-americano: CLARK, R. W. (1988) School-University relationships: an interpretive review. In: SIROTNIK, K.A., GOODLAD, J.I. (ed.) School-University partnerships in action: concepts, cases and concerns. New York: Teachers College Press, p.32-65.

¹⁹ Giovanni (2000) traz as seguintes referências desses autores:
 FULLAN, M., HARGREAVES, A. 1992. Teacher development and educational change. In: FULLAN, M., HARGREAVES, A. (ed.). Teacher development and educational change. London: Falmer Press, p. 1-9;
 LIEBERMAN, A. 1986. Collaborative research: workink with, not working on. Educational leaderships, n.43, p.28-32;

- pesquisadores e práticos trabalham juntos em todas as fases da investigação;
- o esforço de pesquisa focaliza tanto as questões práticas da escola real quanto os problemas teóricos;
- há um processo de crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes;
- a atenção de todos se volta tanto para a pesquisa, quanto para a implementação resultante do processo de investigação;
- necessidade de criar estrutura que facilite, para os professores, reflexão e ação sobre as desordens do ensino e os problemas escolares;
- a estrutura colaborativa une os professores, encoraja novas interações, gera possibilidades de professores assumirem novos papéis e exibirem lideranças;
- os problemas que ocorrem com professores em suas escolas se revelam muito mais neste tipo de pesquisa, do que na tradicional;
- a pesquisa colaborativa legitima o conhecimento prático dos professores e sua definição dos problemas, tanto para a pesquisa, quanto para o desenvolvimento profissional da equipe;
- tanto o processo de interação do grupo, quanto o conteúdo do que é aprendido, estreita a lacuna entre "fazer pesquisa" e "implementar achados de pesquisa";
- desenvolvimento do staff da escola e do professor estão rigorosamente relacionados;
- os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil;
- os professores aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (GIOVANNI, 2000, p. 3-4).

No que tange especificamente a relação entre pesquisa e formação de futuros professores, Lüdke (2001), focalizando a complexidade dessa relação e pesquisando o processo de socialização profissional dos professores assinala a necessidade de introduzir o futuro professor no universo da pesquisa:

Pessoalmente não tenho dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver,

menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LÜDKE, 2001 p. 51).

De acordo com a autora, a participação em uma pesquisa constitui uma formação diferenciada não só para o pesquisador, mas também para o futuro professor e, nesse sentido, as bolsas de Iniciação Científica representam a grande contribuição para os cursos de graduação.

Lüdke (2001) ainda acrescenta que, enquanto uma parte dos entrevistados em sua pesquisa revela a falta de preparação para a pesquisa em sua formação, inclusive mencionando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia da pesquisa, outra parte dos entrevistados (embora não numerosa) revela a contribuição da Iniciação Científica para a carreira docente:

Destacam-se deste grupo os que tiveram a chance de receber bolsa de Iniciação Científica do CNPq, podendo, assim, acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação, ainda que parcial, em uma investigação de fato, o que lhes marcou para o resto da carreira, como nos atestam os depoimentos (LUDKE, 2001, p. 41).

Esses dados revelam o descaso dos cursos de formação em relação ao preparo do profissional docente e à ênfase necessária a ser dada aos processos de Iniciação Científica que preparam o futuro professor para ter uma atitude de pesquisador em sua futura sala de aula.

Dickel (1998), outra estudiosa dessa concepção, em estudo no qual questiona o sentido de se falar em professor-pesquisador, ressalta a importância de se olhar a proposta de formação desse profissional para a pesquisa, como necessidade imposta pelo trabalho com um contingente da

população continuamente expropriado das condições que minimamente possibilitam a sua sobrevivência com decência e dignidade.

Segundo a autora, nosso país subdesenvolvido, integrado e subordinado à dinâmica globalizada do capital mundial, ainda possui um sistema de ensino público gratuito, ao qual recorrem todos aqueles que mantêm o desejo de, através da escolarização, alcançar um status que os capacite a disputar uma vaga no mercado de trabalho. Essa situação é agravada pelo fato de que muitos dos nossos professores encontram-se “fechados”, despreparados para trabalhar em condições satisfatórias, com tais grupos, bem como não dispõem de condições e recursos pedagógicos para isso. No entanto, o tipo de formação recebida pelo profissional pode levá-lo a lutar por melhorias, tanto do trabalho, quanto dos alunos:

Nesse contexto, reivindico a formação do professor-pesquisador como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente coletiva) por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso. Em uníssonos, busco unir as vozes de muitos professores, espalhados por todas as nossas terras, à voz de Zeichner (1995), quando defende que, quando se está engajado na luta a favor de justiça social e em busca de diminuir a dor e o sofrimento associados à injusta distribuição de direitos, incluindo a educação, em muitos países”, é critério a defesa da formação de um professor reflexivo, para nós, um professor-pesquisador (DICKEL, 1998, p 42-43).

De acordo com Dickel (1998), pelo trabalho de pesquisa, o professor é capaz de elaborar formas de atingir o seu trabalho e a criança, de modo a reconstituí-los como sujeitos do processo pedagógico e dos processos sociais, capazes de produzir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, mas

as inclui as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de inventar o futuro.

Também André (2001), em estudo sobre a importância da pesquisa na formação e práticas docentes, alerta para o risco de se associar ao movimento em defesa do professor pesquisador, o processo de desvalorização docente.

Para a autora:

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Na medida em que essa idéia de professor pesquisador se torna panacéia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor eu passa a ser culpado. (ANDRÉ, 2001, p. 60)

Segundo André (2001), para evitar esse risco, talvez seja melhor deixar de falar de professor-pesquisador de forma genérica e passar a tratar das diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente. Nesse sentido, há várias maneiras de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente:

Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis. Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores. Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo de pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

Há ainda a possibilidade de os docentes do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas

pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

Outra alternativa que busca articular ensino e pesquisa não só na formação inicial, mas nas diversas fases do desenvolvimento dos docentes, é a pesquisa em colaboração (ANDRÉ, 2001, pp. 61-62).

De acordo com André (2001), precisamos, portanto, examinar com cuidado a proposta de formarmos “professores-pesquisadores” para não cairmos nas suas armadilhas, nem lhes atribuir um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais, nem simplificá-las demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação.

Nessa direção destaca-se também o estudo realizado por Giovanni (2000) a respeito da relação de professores e pesquisadores com o processo de pesquisa. Segundo a autora, trata-se de aspecto que vem sendo tratado de forma não consensual na literatura sobre o assunto, em especial no que se refere à modalidade de pesquisa ação colaborativa. A autora se refere especificamente a:

[...] imprecisões decorrentes de expectativas diferentes que profissionais da universidade e profissionais da rede de ensino tem em relação ao termo colaboração aplicado a um processo de pesquisa;

[...] perspectivas investigadoras e formadoras que podem tomar as investigações sobre o trabalho docente e que, de diferentes maneiras e em níveis diferenciados estão presentes tanto para os pesquisadores (cuja perspectiva dominante é a da investigação), quanto para os professores (cuja perspectiva básica é a da formação profissional e solução de problemas de sua prática) (GIOVANNI, 2000, p. 05).

Nesse mesmo artigo, Giovanni (2000) analisa como, na literatura atual, a expressão *ser professor* vem sendo, sistematicamente, ligada à palavra chave *reflexão*, da mesma forma que a expressão *formar professores* aparece ligada

à idéia de *desenvolvimento*, “[...] pelo significado de processo e continuidade que ambas as expressões encerram”. Nas palavras da autora:

Coerentemente com tais concepções, tanto para o processo de formação inicial e continuada de professores, como para o exercício da profissão docente, a valorização da cooperação entre ensino e pesquisa e a atitude de investigação em relação à prática pedagógica constituem necessidades formativas constantemente reforçadas, ao mesmo tempo em que se enfatiza o papel da universidade e de seus pesquisadores na condução de projetos coletivos/colaborativos de pesquisa que gerem oportunidades de vivência dos processos de produção de conhecimento pelos professores e de diálogo entre os diferentes profissionais do ensino (pesquisadores universitários, professores, diretores, coordenadores pedagógicos) (GIOVANNI, 2000, p. 01).

1.2.2. As discussões sobre a concepção de Professor Pesquisador em âmbito internacional

Segundo André (2004), os estudos sobre professor-pesquisador têm como principais representantes: nos Estados Unidos, Kenneth Zeichner e no Reino Unido, Stenhouse.

Enquanto Zeichner (1993) focaliza a valorização da colaboração entre a universidade e os profissionais das escolas dos demais graus de ensino para desenvolver investigações sobre a prática, Stenhouse (1984), no contexto das reformas curriculares, concebe o professor como “investigador da sua prática”.

Vejamos as contribuições desses dois autores para a área.

Zeichner (1998), em estudo sobre o significado de ser professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico nos mostra a dicotomia existente entre esses dois profissionais. Segundo o autor, os professores não vêem muito valor nas pesquisas dos acadêmicos e os acadêmicos não vêem valor nas pesquisas dos professores – os mundos dos pesquisadores-acadêmicos e dos pesquisadores-professores raramente se cruzam.

Observando a dicotomia existente entre esses mundos, Zeichner (1998) vem desenvolvendo estudos e programas voltados à educação dos professores para que sejam pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes:

Queremos engajar nossos estudantes em deliberações a respeito de diferentes perspectivas em uma ampla variedade de questões educacionais em relação as suas próprias práticas (ZEICHNER, 1998, p. 238).

O autor defende a idéia de uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, de um papel mais decisivo dos professores nas tomadas de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas:

Acredito que podemos ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos de três modos: 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) dando suporte às investigações feitas por professores [...] ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos. (ZEICHNER, 1998, p. 229 – 230)

Já Stenhouse (1984), em seus estudos sobre as investigações e desenvolvimento do currículo ressalta que, em seu trabalho, o professor deve permanecer com controle pleno sobre a pesquisa. Para levá-la a cabo, precisa estar motivado, cabendo ao pesquisador a tarefa de suscitar essa reação investigadora da qual ele também depende.

Acreditando ser fundamental o papel do professor, na melhoria do trabalho educacional, Stenhouse (1984), defende que o currículo seja construído pelos professores, o que só pode ser feito se investigarem sua própria prática e as concepções com as quais a realizam. A idéia fundamental é a de que os professores devem transformar o professor em um “investigador em aula”, pois as aulas constituem laboratórios ideais para a realização da teoria e da prática educativa. Para ele, uma investigação educativa representa:

Uma indagação sistemática e planejada, uma autocrítica, que se acha submetida à crítica pública e às competências empíricas onde estas resultem adequadas. (STENHOUSE, 1984, p. 41)

Para esse autor, a capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação semelhantes a “[...] um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho”, o que lhe permite utilizar-se, a si mesmo, como instrumento de investigação.

Stenhouse (1984) acrescenta ainda que, o que falta aos professores é, justamente, preparo, confiança e experiência em relacionar teoria com a organização e a realização do trabalho de pesquisa.

Cumprir acrescentar às contribuições desses autores para compreensão das relações ensino-pesquisa, também a contribuição de Kincheloe (1997), em estudo sobre a “formação do professor como compromisso político”, no qual assinala a importância de se discutir a formação do “professor pesquisador”, isto é, de um professor capaz de questionar a natureza do seu próprio pensar no ato mesmo de ensinar aos seus alunos.

Trata-se, segundo a autora, da possibilidade de construção de um tipo novo de conhecimento para o professor, que possibilita a esses profissionais a

“reconstrução da consciência de si e do mundo” e, conseqüentemente, da ação. Ou seja, é considerando a:

[...] contingência do contexto, a peculiaridade de uma situação particular de ensino, que o professor pesquisador orienta sua ação, questionando tanto as estruturas de pensamento dos seus alunos como as suas, as condições que possibilitaram as formas cognitivas encontradas e os pressupostos sociais e culturais implícitos às formas de pensar e agir. Com isso, constrói uma consciência reflexiva, uma nova maneira de perceber o mundo e de organizar e reorganizar o seu trabalho. (KINCHELOE, 1997, p. 43)

1.3. Concepção de professor como intelectual transformador

A busca de compreensão da concepção de professor como “intelectual transformador” traz para esta revisão de estudos, as contribuições de Giroux (1997), Contreras (2002) e Perez Gómez (2001).

Giroux (1997) desenvolve discussão específica sobre os “professores como intelectuais transformadores”, partindo do pressuposto de que cabe à escola contribuir para a formação de “cidadãos ativos na luta pela construção de uma sociedade radicalmente democrática”. Por isso, o professor não pode ser entendido como mero instrutor do ensino em sala de aula ou reproduzidor do conteúdo dos currículos oficiais. Ao contrário, ele precisa refletir sobre os princípios políticos e epistemológicos que norteiam seu trabalho pedagógico e desenvolver, em si mesmo e em seus alunos, a capacidade para o pensamento “crítico, reflexivo e criativo”.

Assim, esse professor intelectual crítico, reflexivo e transformador assume um papel relevante na construção de um “*ethos* democrático”, ao se ver formando uma “[...] classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre” (GIROUX, 1997, p. 162).

A principal exigência para o desenvolvimento desse professor intelectual transformador é, segundo o autor, “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. (p. 163) Para tanto, é necessário “[...] ver a escola como campo político, na tensão de poderes, de projetos societários que se confrontam e constituem a teia social” (p. 162). O trabalho pedagógico crítico e reflexivo desse professor carrega, pois, a possibilidade dos estudantes construírem um projeto societal, com o objetivo de superar injustiças que assolam a vida da maioria dos indivíduos na sociedade atual, “humanizando” os alunos na perspectiva da construção da “cidadania ativa e participativa”.

Essa concepção de professor como intelectual-transformador implica um profissional docente capaz de refletir sobre seu próprio trabalho, capaz de tomar seu trabalho pedagógico como foco de análise, relacionando-o ao seu contexto histórico. Tal professor caracteriza-se, assim, por ser “[...] um agente transformador que combina reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p.158).

Já Contreras (2002) assinala que a definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar não só a “crítica das condições de seu trabalho”, como também uma “linguagem de possibilidades”, que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos, ativos e comprometidos com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Nesse sentido, segundo o autor, é necessário facilitar a “conexão de uma concepção da prática docente com um processo de emancipação dos próprios professores”, que lhes permita desenvolver-se como intelectuais críticos. Isso requer, segundo o autor, a constituição de processos de formação, intervenção e colaboração com o professorado, para favorecer sua reflexão crítica. A reflexão crítica não se refere só àquele tipo de meditação que podem fazer os docentes sobre suas práticas, mas também a uma forma de crítica que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

De acordo com Contreras (2002), tal processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar no processo de sua transformação como intelectuais críticos, o que requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes dentro das instituições escolares, e uma ação transformadora dirigida à eliminação da irracionalidade e da injustiça existentes nessas instituições.

Nessa mesma direção, Pérez Gómez (2001) assinala que o papel do professor no processo educativo deveria incluir o processo de provocar a “aprendizagem relevante” e a “reconstrução de esquemas vitais de pensamento” nos alunos. Esse conceito inclui, segundo o autor, tanto o ato de estimular a participação intelectual do próprio aprendiz, quanto o processo de facilitar a aprendizagem de representações críticas da chamada “cultura intelectual”, pela qual a escola é, em grande parte, responsável.

Nesse processo, é necessário que o professor tenha posicionamento e consciência política, isto é, que seja comprometido intelectualmente com o

processo de libertação do indivíduo, dos grupos e das culturas em relação às formas injustas das convenções sociais.

Nesse sentido, o professor precisa ser considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, de modo que sua atuação facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador de todos os que participam do processo educativo.

Um balanço das diferentes reflexões e contribuições dos estudiosos, apresentadas até aqui, já permite identificar na bibliografia disponível sobre o professor e sua formação, a importância dos estudos específicos sobre o desenvolvimento de atitudes de pesquisa no professor em formação e sobre o impacto desse processo no desenvolvimento profissional posterior desse professor – o que, por si só, pode justificar o esforço de apresentação deste trabalho.

Além disso, as idéias até aqui desenvolvidas permitiram o desencadeamento de questões e a busca de um maior entendimento do processo de desenvolvimento docente na trajetória profissional de professores, sob a ótica da aprendizagem das atitudes de pesquisa, de reflexão, autonomia e emancipação.

Assim, buscando superar as preocupações iniciais deste estudo passo a utilizar, a partir daqui, a concepção de “professor intelectual transformador”, com o auxílio de conceitos como: autonomia profissional, formação política, reflexão, identidade profissional, cultura docente e cultura escolar, utilizando mais intensivamente as contribuições teóricas de Giroux (1997), Contreras (2002) e Perez Gómez (2001).

Cap. II. A formação do Intelectual Transformador e o desenvolvimento da autonomia no processo educativo

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

(GIROUX, 1997, p. 163)

2.1. OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES NA VISÃO DE GIROUX.

Um dos grandes estudiosos e representantes das Teorias Críticas²⁰ na atualidade é o norte americano Henry Giroux. O autor desenvolve seus estudos focando as escolas, como aparelhos ideológicos do Estado, carregadas de discursos, ações e significados que visam às condições de manutenção e reprodução das relações capitalistas.

Ao fazer a crítica às escolas, enquanto espaços políticos e culturais, Giroux busca oferecer aos educadores, uma forma de pensar e agir mais crítica, visando ao desenvolvimento de intelectuais transformadores, comprometidos com a formação de cidadãos ativos e, portanto, engajados na luta pelas mudanças sociais.

Nas décadas de 1970 e 1980, Giroux formulou sua “Pedagogia Crítica”, que sintetizava os elementos mais progressistas da Filosofia de John Dewey e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt²¹, relacionando a Pedagogia Crítica com a politização dos professores e estudantes e com seu fortalecimento como intelectuais que mudam sua escola, como parte de uma luta geral por uma imprescindível mudança social.

Em seu livro “Teoria Crítica e Resistência”, publicado em 1986, Giroux, buscando construir uma fundamentação teórica para estender a noção crítica

²⁰ As teorias críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. Essa vertente tem como representantes: Paulo Freire, Michael Apple, Peter McLaren, Carmem Lucke, Jennifer Gore, Ira Shor, Wolfgang Klafki e Henry Giroux.

²¹ Em 1923, foi criada a escola, no Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt na Alemanha. Ficou sob a direção de Horkheimer a partir de 1930. Mudou para vários locais, devido a perseguição dos Nazistas, pois a maior parte de seus membros eram Judeus. Em 1953 voltou, novamente, para Frankfurt, na Alemanha. A Escola de Frankfurt toma como um de seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que freqüentemente iludem. Em outras palavras, penetrar tais aparências significa expor, através de uma análise crítica, as relações sociais que tomaram o “status” de coisas ou objetos. Ex: Dinheiro, consumo, que não são coisas objetivas, mas todas são contextos historicamente mediados pelas relações de dominação e subordinação. (ver: GIROUX, 1986)

para as relações e dimensões da escolarização e da atividade social que são, freqüentemente, ignoradas pelos educadores, tanto tradicionais quanto radicais, levanta duas questões importantes:

- Como é que tornamos a educação significativa, tornando-a crítica?
- Como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória?

Para Giroux (1986), essas questões são pertinentes, pois as escolas, como aparelhos ideológico do Estado, têm a função última de constituir as condições de manutenção e reprodução das relações capitalistas:

É ignorado que elas são também locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder. (GIROUX, 1986, p. 17)

Nesse sentido é que Giroux (1986) enfoca as contribuições das análises dos pensadores frankfurtianos, no sentido de desenvolver uma teoria crítica que tem por objetivo, tanto revelar, quanto romper as estruturas de dominação existentes.

Para Giroux (1986), portanto, a escola de Frankfurt apresenta um discurso que clarifica a totalidade social, política e cultural na qual as escolas se inserem. Neste sentido, o autor acredita que a escolarização deve ser analisada como um processo de sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização:

[...] os professores devem desafiar coletivamente a mensagem freqüentemente escondida de impotência que caracteriza a divisão de trabalho na maioria das escolas. A separação dos conteúdos, pedagogia e avaliação, entregues a diferentes grupos de especialistas, não apenas limita a autonomia do professor, mas também promove a divisão entre trabalho manual e mental embora a um nível mais alto. Independente da forma que tome, a mensagem que emerge de tal divisão é geralmente a mesma: “*Não pense, apenas siga as regras*”. Conseqüentemente, há elementos políticos dentro do próprio processo de trabalho que funcionam, tanto ideológica quanto estruturalmente contra os professores e, a um nível mais visível, contra os alunos também. (GIROUX, 1986, p. 89)

Para desenvolver uma teorização crítica alternativa sobre a pedagogia e o currículo, Giroux (1986) vai buscar suas bases no conceito de resistência. Nesse conceito, Giroux fala de numa “pedagogia da possibilidade” – uma expressão que vai se tornar central nas teorizações de sua fase intermediária, contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais, sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas de reprodução.

Nesse sentido, o autor sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo, que “podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle”. A vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular, não são feitos somente de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência.

Giroux (1986) acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores, para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico face às crenças e arranjos sociais dominantes. Ao menos, nessa fase, Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. Novamente, sob forte influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, ele vê o processo de emancipação como um dos objetivos

de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas tornarem-se conscientes do “papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais”, que elas podem tornar-se emancipadas ou libertadas desse poder e desse controle.

Assim, três conceitos são centrais nessa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador e voz.

Tomando de empréstimo de Habermas²² o conceito de “esfera pública”, Giroux (1986) argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão, da participação e de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social.

Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

Em busca de uma saída para a problemática da proletarização docente, Giroux (1986) toma como base a noção de “intelectual orgânico” de Gramsci²³ e constrói um novo conceito para designar os docentes comprometidos com o processo de emancipação, que ele denomina de “*intelectuais transformadores*”, por meio do qual propõe “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”.

²² Giroux (1986) refere-se a: HABERMAS, 1980.

²³ Giroux (1986) refere-se aqui a: GRAMSCI, 1982.

Finalmente, o conceito de “voz”, que Giroux desenvolve na fase intermediária de sua obra, aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados.

Em 1988, com a publicação de “Escola Crítica e a Política Cultural”, Giroux defende a idéia de que os “educadores radicais” precisam construir uma linguagem que considere “[...] os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural” (GIROUX, 1988, p. 08).

Para tanto, o autor fala da necessidade de empreender, nas esferas educacionais em geral, e nas escolas em particular, um combate intelectual contra as imagens de neutralidade que marcam as práticas dominantes de reprodução cultural por meio da educação, combate a ser travado por educadores e professores.

Essa visão crítica é que fundamenta a proposta de Giroux de “recontextualização da pedagogia” como discurso produtor de práticas educacionais alternativas, inspiradas num projeto transformador e emancipatório, que “quebre os isolamentos sociais e políticos da razão educativa”. Isso significa interpretar a pedagogia como pensamento interessado na compreensão da complexidade dos contextos em que ocorre a ação educacional.

Nessa obra, o autor analisa em primeiro lugar a crise enfrentada pelos professores, nos Estados Unidos, devido às forças políticas e ideológicas:

Nos Estados Unidos, atualmente, há uma crescente perda de poder dos professores em todos os níveis da educação pública. Isto envolve não somente uma perda de poder, cada

vez maior, quanto às condições básicas de seu trabalho, mas também uma percepção diferente de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática. Com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado a divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no seu dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos. NO primeiro caso, os professores são relegados a tarefas instrumentais que deixam pouco ou nenhum espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. A pedagogia assim, é reduzida à implementação de taxionas que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento. (GIROUX, 1988, p. 8-9)

Segundo Giroux (1988), os professores não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. Além disso, a tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar, ou ao nível de um técnico especializado, é parte de “[...] uma crescente tendência opressiva para o gerenciamento e a administração da vida diária” – e essa é, para o autor, a razão pela qual os programas de formação de professores deveriam ajudar o estudante a pensar sobre:

- quem é;
- o que deve fazer na sala de aula;
- suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica.

Para Giroux (1988) os alunos são, em geral, treinados para “[...] compartilharem técnicas e para dominarem a disciplina na sala de aula, para ensinarem um assunto eficientemente e organizarem o melhor possível suas

atividades diárias” (p. 14) – o que o leva a afirmar que, a ênfase do currículo de formação do professor está em descobrir o que funciona (p. 14).

De acordo com Giroux (1988), a burocratização, ou seja, a crescente separação entre professores e administradores, foi uma tentativa de evitar que os professores participassem de uma maneira mais crítica da produção e da avaliação dos currículos escolares.

Nesse sentido, observa-se uma tendência cada vez maior de se reduzir a autonomia dos professores na elaboração, desenvolvimento e planejamento dos currículos. Isso se torna evidente pela produção de “pacotes” de materiais curriculares que moldam os procedimentos e conteúdos, contribuindo para a desqualificação profissional.

Para repensar a natureza do trabalho docente, considerando os professores como intelectuais, Giroux (1988) fala da necessidade de se buscar três critérios de formação:

1. fornecer uma base teórica para se examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual;
2. esclarecer as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual;
3. ajudar a desvendar as várias formas de inteligibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente.

De acordo com Giroux (1988), ao se considerar os professores como intelectuais, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento (p. 21) – o que mais uma vez reafirma a importância da responsabilidade atribuída ao se questionar sobre:

- o que ensinam?
- como devem ensinar?
- quais os objetivos mais amplos por que lutam?

Embora esses questionamentos sejam importantes e necessários, tal tarefa é impossível dentro da divisão social de trabalho na escola, na qual os docentes têm pouca influência sobre as condições econômicas e ideológicas de sua atividade. Nas palavras de Giroux (1988):

Há também uma crescente tendência política e ideológica, como se expressam os debates atuais sobre reforma educacional, para afastar os professores e alunos de seu contexto e de suas experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas que tomarão o processo escolar mais instrumental. Isto geralmente significa que professores e alunos serão “colocados” dentro de abordagens curriculares e de esquemas de gerenciamento instrucional que reduzem seus papéis à implementação de objetivos de editores, de especialistas e de outros profissionais afastados das singularidades da vida diária da sala de aula. Este tema torna-se mais importante quando visto como parte da crescente objetificação da vida humana em geral. (GIROUX, 1988, p. 22)

Para fundamentar sua postura teórica em favor da luta contra esse tipo de posição ideológica e pedagógica, Giroux (1988) destaca a importância do papel do intelectual transformador. Ou seja, de um profissional capaz de questionar as condições ideológicas e econômicas de maneira crítica, reflexiva e criativa.

Ao assinalar que a formação de um profissional com esse perfil é fundamental, Giroux (1988) acrescenta que, apesar disso, as instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais:

Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. Aquela omissão também é resultado da predominância de teorias e formas de liderança e organização escolar que dão aos docentes pouco controle sobre a natureza de seu trabalho. Aliás, a organização escolar não somente modela a estrutura e as experiências daquilo que os professores fazem nas escolas, mas também orientam a forma como os mesmos são preparados nas instituições de treinamento profissional. Na maior parte dos programas de formação para o magistério, a ênfase em se obter, dos futuros educadores o domínio de técnicas pedagógicas, geralmente evita questões sobre os objetivos e anula o discurso da crítica e da possibilidade (GIROUX, 1988, p. 23-24).

Com vistas à reformulação dessas condições e tradições históricas que vêm impedindo que os educadores assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos, Giroux (1988) aponta para a necessidade de repensar o professor como um intelectual, envolvido com questões políticas e sociais concretas, cooperando para o desenvolvimento de melhorias nas relações que os professores têm com o seu trabalho e com a sociedade na qual tal trabalho se desenvolve.

Buscando “tornar o político mais pedagógico”, Giroux (1988) fala da importância dos professores formarem alunos mais críticos, que problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, crítico, emancipatório. Melhor dizendo, os intelectuais transformadores devem dar voz ativa aos alunos e a suas experiências de aprendizagem, com o intuito de desenvolver um olhar crítico, adequado aos problemas vividos na vida pessoal e profissional diária.

Outro fator, apontado como imperativo pelo autor nesse processo refere-se à importância da união dos intelectuais transformadores, visando ao diálogo crítico com outros professores nas escolas e ao trabalho com aqueles

grupos que desejam lutar por uma vida qualitativamente melhor para todos. Esse processo deve levar os profissionais a se organizarem, coletivamente, engajando-se em projetos voltados à compreensão do papel crítico que os educadores desempenham, em todos os níveis de ensino.

Essa união e o desenvolvimento de projetos conjuntos possibilitam aos professores a oportunidade de começarem a se comunicar a respeito das preocupações e anseios da categoria.

Giroux (1988) aponta ainda a importância de alianças e parcerias, vistas como forças que auxiliem a luta pelo desenvolvimento de condições ideológicas e materiais e que os ajudem a trabalhar como intelectuais. Nesse sentido, o papel da universidade é relevante e necessário, pois essa aliança auxilia o desenvolvimento de discussões, reflexões e elaborações de materiais curriculares e propostas de trabalho diferenciadas.

Embora esse processo seja de fundamental importância, Giroux (1988), mostra que o “engessamento do sistema” é o grande entrave para o estabelecimento de parcerias e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional:

Atualmente, os docentes, nas escolas públicas, trabalham sob restrições organizacionais e condições ideológicas tais, que lhes deixam pouco espaço para trabalho coletivo e para objetivos críticos. Suas horas de aula são muito numerosas, eles estão geralmente isolados em estruturas celulares, que oferecem poucas oportunidades para um trabalho conjunto, e têm pouco a dizer sobre a seleção, organização e distribuição de materiais de ensino. Além disso, operam em condições de sala de aula e dentro de um horário de tipo industrial que são opressivos. A questão é que, sem dúvida, o trabalho intelectual precisa ser apoiado por condições práticas, sustentadas, concomitantemente, por ideologias democráticas. Ao lutarem por condições que permitam trabalho conjunto, pesquisa e publicações coletivas e planejamento democrático, os professores iniciarão a abertura de novos espaços para teorias e práticas criativas e reflexivas (GIROUX, 1988, p. 51).

Ainda nessa direção, em 1997, Giroux publica “Os professores como intelectuais”, obra na qual analisa a questão da proletarização dos professores, enfatizando a dimensão da divisão social do trabalho educacional, a separação estratégica entre os que “controlam a educação” e os que “trabalham no dia-a-dia com os estudantes”. Nesse estudo, Giroux (1997) mostra que, com o avanço da tecnologia a serviço da educação, os docentes caminham aceleradamente rumo à proletarização. O autor aponta como fatores responsáveis por esse processo de proletarização: o deslocamento dos cientistas sociais universitários do terreno da reforma social para funções ligadas à assessoria às políticas oficiais; o primado da racionalidade técnica e econômica no gerenciamento escolar e a conseqüente separação entre a concepção e a execução do trabalho escolar; a padronização do conhecimento e a valorização das questões de ordem prática, em detrimento do trabalho intelectual crítico. Frente a esses fatores, os professores, passam a ser vistos como “obedientes servidores civis, sem influência e poder de decisão nos processos e mudanças da política educacional”.

Assim, a escola adota, cada vez mais, formas de ensino que padronizam a instrução, os professores vêem reduzida sua já pequena autonomia como educadores e a desqualificação profissional cresce:

Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceitual e político. Os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docente. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. Além disso, os sistemas escolares públicos deveriam cortar suas relações com instituições de treinamento de professores que simplesmente formam

técnicos, estudantes que funcionam menos como estudiosos e mais como funcionários. Esta medida pode parecer drástica, mas é apenas um pequeno antídoto quando comparada com o analfabetismo e incompetência crítica que estes professores com frequência reproduzem em nossas escolas. (GIROUX, 1997, p. 40)

Como saída para isso, Giroux (1997) propõe repensar o trabalho intelectual do professor, que precisam adquirir maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares, das propostas de ensino e de avaliação e das questões curriculares de maneira geral.

No entanto, para isso é preciso que a eles sejam dadas condições que valorizem o seu papel, tanto na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, quanto na participação das reformas educacionais. A tentativa é a superação da visão do professor como técnico de alto nível, cumprindo objetivos decididos por especialistas afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.

De acordo com Giroux (1997), há dois problemas importantes que precisam ser abordados, no interesse de melhorar a qualidade docente:

- 1º. É imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos;
- 2º. existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, p. 158)

Com vistas à superação da crise do status do professor é fundamental encará-los como intelectuais, cuja reflexão e posicionamento político, crítico e

pedagógico, contribui para a crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular em seus processos de implementação e execução:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (GIROUX, 1997, p. 161-162)

De acordo com Giroux (1997), os professores devem tornar-se intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Nesse sentido, o seu discurso, as relações sociais estabelecidas em sala de aula e os valores que legitimam em sua atividade de ensino, devem ser estruturados, com vistas à reflexão dos modelos políticos e ideológicos que lhes são impostos – eis o que significa “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”.

“Tornar o pedagógico mais político” significa:

[...] inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela (GIROUX, 1997, p. 163).

Já “tornar o político mais pedagógico” representa:

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p. 163)

Assim, as discussões apresentadas por Giroux oferecem um panorama da discussão da pedagogia crítica, enfocando o professor como personagem principal do processo de emancipação e transformação do ensino.

2.2. A AUTONOMIA DOS PROFESSORES NA VISÃO DE CONTRERAS

Contreras (2002), estudioso espanhol, discute em sua obra “A autonomia dos professores”, publicada originalmente em 1997, os múltiplos sentidos que o uso da palavra “autonomia” assume em diversos contextos, aprofundando o significado do termo e seu papel em relação à educação e à sociedade. Neste estudo, o autor aponta a importância da parceria professores/sociedade, unindo esforços em busca da conquista da autonomia de ambos.

Segundo Contreras (2002), falar sobre a autonomia docente demanda conhecimento do tema e ousadia, pois, em um primeiro momento, tem-se a

impressão de que o professor é a parte mais fraca nas relações de poder e que, por isso, não vai ser modificada a situação; por outro lado, falar sobre tal situação pode servir como estímulo para que os professores se organizem nessa direção. Assim, o autor discorre sobre a idéia de autonomia docente, elucidando suas armadilhas e as possibilidades de desfazê-las. Assinala, por exemplo, que uma particularidade importante da autonomia é que, ao se referir à maneira de ser e estar, de agir e pensar de professores, tanto pessoal quanto profissionalmente, ela nos remete, necessariamente, ao entendimento de que pensar em autonomia é pensar em posicionamentos e ações de ordem política.

Segundo o autor, ao falarmos da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação.

Além disso, as discussões sobre a autonomia remetem ao profissionalismo no ensino. E Contreras (2002) analisa o debate sobre a proletarização do professor e as diferentes maneiras de compreender o que significa ser profissional e as ambigüidades e contradições escondidas na construção da profissionalidade.

Segundo o autor, o trabalho docente vem sofrendo subtrações progressivas de qualidades, que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.

Aproximando-se do trabalho da classe operária, os docentes acabaram se rendendo às condições de trabalho e tarefas que geraram a perda das qualidades que faziam deles profissionais e a deterioração das condições de trabalho.

Os fatores que levaram a esse processo foram a progressiva racionalização, que tornou os professores dependentes de decisões e medidas elaboradas por especialistas e administradores, e a tecnologização do ensino que significou, precisamente, esse processo de separação das fases de concepção e de execução do trabalho docente, delegando-se aos docentes a função de meros aplicadores de programas e pacotes curriculares²⁴.

Segundo Contreras (2002), esses fatores refletem o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. Essas novas mudanças e o processo de desqualificação dos professores, de certa forma, fizeram com que os docentes buscassem a requalificação profissional, na medida em que tiveram de desenvolver novas habilidades e aprendizagens de novas técnicas, e, conseqüentemente, novas especializações.

Mas, mesmo com a busca incansável de qualificação profissional, o docente encontra-se pressionado a desenvolver tarefas exaustivas dentro de um quadro de controle e burocratização do Estado, que o impede de refletir e de se organizar com os pares em busca da profissionalidade.

Segundo Contreras (2002),

[...] a forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. [...] Ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas (RIZVI,1989). Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo empurrado pela pressão do tempo. De

²⁴ Ver também a esse respeito, as discussões empreendidas por APPLE (1987) e por Hargreaves (1992)

outro, facilita o isolamento dos colegas, privados do tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (TORRES, 1991, p. 199). A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2002, p. 37)

Esse “processo de engessamento do sistema” levou os professores à degradação do trabalho, privando-o de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de discussões coletivas, e fez com que os professores fossem perdendo habilidades e conhecimentos acumulados.

Ao renunciar à sua autonomia como docente, o professor aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo, tornando-se um executor de programas, dependente de decisões externas, perdendo sua identidade profissional.

Visando encontrar saídas para esse quadro de proletarização docente, Contreras (2002) defende a idéia de profissionalidade, assinalando que esse processo refere-se às qualidades da prática profissional dos professores, em função do que requer o trabalho educativo. Para o autor, falar de profissionalidade significa não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão:

A reivindicação não se reduz a um desejo de maior status. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. Essas exigências oferecem um caráter muito especial ao sentido de qualificação ou autonomia para os docentes. Não se trata apenas de certas condições

humanamente dignas em uma ocupação. É praticamente impossível realizar todas essas funções, que publicamente são reconhecidas como necessárias para o bom desempenho do trabalho educativo, se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação. (CONTRERAS, 2002, p.72-73)

Assim, buscando compreender o significado da construção profissional e das ambigüidades e contradições escondidas na aspiração da profissionalidade, o autor apresenta os três modelos tradicionais desse processo: o professor como técnico, o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e o papel do professor como intelectual crítico.

Na perspectiva do professor como *especialista técnico*, a autonomia é tida como *status*, em que o docente permite a intervenção externa em suas atividades. Portanto, permanece a dependência de diretrizes técnicas. Essa autonomia é ilusória, pois faz com que os docentes não consigam se posicionar com respostas criativas diante da incerteza.

Na perspectiva do professor como *profissional reflexivo*, a autonomia é compreendida como responsabilidade moral individual, privilegiando a capacidade para resolver criativamente as situações-problema da prática educativa.

Na perspectiva do professor como *intelectual crítico*, a autonomia é descrita como emancipação, percebida como libertação profissional e social, envolvendo a superação das distorções ideológicas e a consciência crítica.

Esse é um processo coletivo, em busca de uma vontade comum, com vistas à transformação social do ensino.

Frente a essas questões, o autor explicita o significado de autonomia em sentido amplo, alertando sobre a importância de se equilibrarem necessidades e condições no exercício do trabalho docente. Ou seja, Contreras (2002) ressalta ser fundamental considerar não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção da autonomia profissional docente.

Durante toda a sua discussão sobre a autonomia dos professores, Contreras (2002) enfatiza que haverá sempre um movimento em sentido contrário às forças hegemônicas, por meio do qual os professores lutam para conquistar sua autonomia, em nome do componente ético de seu trabalho, de sua responsabilidade e de seu compromisso social. Finalmente, o autor afirma que será alcançada, de fato, a autonomia profissional à medida que se consolidar a autonomia social:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser.

Definir a autonomia não é, portanto, colocar-se de acordo sobre qual o terreno particular dos docentes e qual o de outros setores sociais. [...] acredito que é por meio da compreensão das diferentes formas em que se relacionam e se influenciam os espaços e competências profissionais e sociais, que devemos pensar na constituição de uma identidade profissional. (CONTRERAS, 2002, p. 214-215)

Segundo Contreras (2002) são três as dimensões da profissionalidade docente:

1. a obrigação moral;
2. o compromisso com a comunidade;
3. a competência profissional.

Em relação à *obrigação moral*, o autor ressalta que o docente deve ter o poder de decisão da prática que realiza e de compromisso com seus alunos, buscando ter um papel de transformador da realidade que enfrenta e de consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente. Essa consciência moral sobre seu trabalho está, intimamente, ligada à autonomia como valor profissional. Nesse sentido, somente através de sua autonomia de valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática é que o docente poderá entender a obrigação moral.

Quanto ao *compromisso com a comunidade*, Contreras (2002) aponta que o processo educativo não se reduz apenas às salas, mas que tem uma clara dimensão social e política. Nesse sentido, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos, cabendo ao professor a responsabilidade de desenvolver nos alunos a consciência crítica da realidade, por meio de práticas que tenham um claro significado político contra as desigualdades e injustiças sociais.

Para esse autor, a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma *competência profissional* coerente com ambos. Neste caso, há que se dar importância aos domínios técnicos e às habilidades do professor, porém, a consequência que deriva das duas dimensões anteriores da profissionalidade docente é que a competência

profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. É preciso discutir, dentro das competências profissionais, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas, com um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino.

De acordo com Contreras (2002),

[...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002, 83-84)

Finalmente, resta acrescentar que as contribuições de Contreras (2002), neste trabalho, permitem repensar o papel do profissional docente, reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como a autonomia que desenvolve sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da sala de aula. Nesse sentido, é possível afirmar que os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual, do que como habilidades e técnicas somente, visando à emancipação e ao envolvimento nas questões e movimentos sociais que circundam a prática pedagógica.

2.3 A CULTURA DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR NA VISÃO DE PÉREZ GÓMEZ

De acordo com Pérez Gómez (2001), em seus estudos sobre “A cultura escolar na sociedade neoliberal”, a escola é uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Em sua obra, o autor aborda o conceito de cultura como sendo

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (PÉREZ, GÓMEZ, 2001, p. 17)

Em seus estudos, o autor fala da importância de entender a escola como um espaço de cruzamento de culturas²⁵, onde ocorrem tensões, aberturas, restrições e contrastes de significados.

Ao levantar essa discussão, Pérez Gómez (2001) busca oferecer instrumentos teóricos e linhas de análise que facilitem questionamentos e reflexões sobre os fenômenos sociais, políticos e culturais e influências que exercem no desenvolvimento dos processos educacionais e,

²⁵ Esse espaço de cruzamento de culturas, discutido por Perez Gómez (2001), refere-se, às seguintes formas de cultura: cultura crítica (alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas), cultura acadêmica (refletida nas definições que constituem o currículo), cultura social (constituída pelos valores hegemônicos do cenário social), cultura institucional (presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica – da qual faz parte integrante e central a cultura docente), cultura experiencial (adquirida individualmente pelo aluno através das experiências de intercâmbios espontâneos ou dirigidos, com seu meio). (p. 17)

conseqüentemente, nas práticas e discussões cotidianas das pessoas envolvidas no ambiente escolar.

Ao interpretar os fatores que intervêm na vida escolar, o autor ressalta o caráter sistêmico dos elementos que influem e dão significado às condutas da instituição escolar, assim como os fatores imperceptíveis e os elementos que configuram a cultura cotidiana.

No entanto, entender a cultura institucional da escola e os seus processos (organização, cultura docente, desenvolvimento profissional) requer, segundo o autor, um esforço de relação entre os aspectos macro e micro sociais. Ou seja, entre a política educativa e suas correspondências nas interações que definem a vida escolar.

Neste sentido, o autor aponta para a política educativa de cunho neoliberal que propõe o desmantelamento do chamado “estado de bem-estar social” e a concepção de educação que lhe corresponde: a educação, vista como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura. Ou seja, para analisar a cultura escolar é necessário, num primeiro momento, analisar as exigências que a sociedade pós-moderna e a economia de livre mercado estão propondo ao sistema educativo em geral e à escola em particular:

A política educativa deixa de ocupar o centro orientador na tomada de decisões e se transforma em puro instrumento das exigências do mercado. Os discursos são os principais instrumentos de persuasão e de propaganda. Termos como: descentralização, autonomia, participação, democracia, qualidade, são todos termos socialmente valorizados por uma carga semântica que não tem correspondência com a qual o discurso neoliberal atual está utilizando para justificar a privatização e a desregulação do sistema educativo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 134).

De acordo com o autor, a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. A rotina escolar, os costumes e rituais, influenciam, reproduzem e condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve, reforçando os valores, as expectativas e as crenças dos indivíduos que nela estão inseridos (p. 131).

Nesse sentido, as tendências neoliberais concebem o conhecimento como uma mercadoria, como um bem de consumo que adquire seu valor no intercâmbio entre a oferta e a demanda. Nessa lógica de mercado, a educação é vista como assunto político e seus rumos são decididos por representantes do governo, que decidem os valores que devem ser trabalhados na escola, bem como definem seu currículo, sua estrutura organizacional, os processos de seleção e classificação de docentes e alunos, além da metodologia didática mais adequada.

Essa centralização das decisões faz com que as escolas tenham pouco espaço de decisão diretorial, tanto organizativa quanto profissional e curricular, cabendo aos docentes o espaço de autonomia apenas dentro da sala de aula.

Mesmo com essa diminuição de autonomia, as mudanças aceleradas no mercado de trabalho vêm provocando a mobilidade incessante nas especializações profissionais e a necessidade constante de “reciclagem”, ou de formação docente continuada.

Neste fogo cruzado, a cultura docente se encontra, na atualidade, no que o autor denomina de “uma delicada encruzilhada”, vivendo uma tensão inevitável e preocupante com as exigências de um contexto social móvel e incerto, a dependência do livre mercado mundial e as rotinas burocráticas.

Sobre essa questão Pérez Gómez (2001), utilizando-se das reflexões de Hargreaves²⁶ assinala:

Nesta inevitável tensão, os docentes se encontram cada dia mais inseguros e indefesos, se sentem ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder. As certezas morais ou ideológicas de antes são questionadas e se desvanecem, sem encontrar substitutos nem compensações válidas e aceitáveis. Por isso, com lamentável freqüência, suas reações são ineficazes, se caracterizam pela passividade, inércia ou regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos que dão primazia ao isolamento ou ao autoritarismo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164-165)

Segundo Pérez Gómez (2001), embora os professores possuam uma identidade cultural, ligada a sua herança familiar, a suas crenças, seus valores e hábitos, esses profissionais também estão inseridos num contexto marcado por uma cultura docente e profissional e, nesse sentido, as normas dominantes determinam os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si, no cotidiano escolar.

Assim, segundo o autor, é necessário indagar sobre o conjunto de regras explícitas e ocultas que regulam os comportamentos dos professores e que dão sentido às suas tradições e identidades, assim como é preciso questionar os valores e as expectativas que, de fora, pressionam a vida da escola e da aula:

[...] A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões. Tudo isso compõe uma estrutura de poder, um equilíbrio de interesses sempre parcial e provisório, e, ainda que possamos

²⁶ Pérez Gómez (2001) refere-se ao seguinte texto desse autor: HARGREAVES, A.. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. Toronto, OISE Press. (Tradução em Espanhol: Professorado, cultura y postmodernidad. Madri, Morata, 1994.

distinguir tendências majoritárias que influem na cultura docente durante um longo período de tempo, é verdade que a significação concreta de tais aspectos comuns se especifica pelas características das peculiares interações que definem cada contexto escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.164).

Para o autor, a cultura docente é um fator importante a ser considerado nos processos de mudança e inovação, pois a mudança das práticas não requer apenas a compreensão intelectual e os modos de pensar dos agentes envolvidos, mas, também e fundamentalmente, sua vontade de transformar as condições que constituem a cultura docente herdada.

Apesar de todo esse conjunto de fatores intervenientes na cultura da escola e dos professores, o autor aponta a importância da cultura docente na determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem, afirmando que a cultura docente não apenas determina a natureza das interações entre colegas, como também o sentido e a qualidade das interações com os estudantes, que são mediados pelos valores, rotinas e normas que os docentes, de certa forma, lhes impõem.

Como se pode observar, para esse autor o comportamento e cultura dos docentes representa o ponto central da cultura escolar, especialmente pelo conjunto de demandas que assumem na instituição escolar.

A esse respeito, nos estudos de Giroux (1997) e Contreras (2002), as pressões sociais e novas demandas vêm cooperando para um quadro de sobrecarga e exaustão das atividades docentes, sobre o qual Pérez Gómez (2001) também se manifesta:

No período atual de transição, de busca incerta e confusa de novos procedimentos e novos papéis, é óbvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade da demanda. Além do mais,

tem que recompor e reconstruir seu papel profissional ao mesmo tempo em que se incrementam as exigências exteriores que se tornam mais urgentes. Incremento de responsabilidades e mudança de papéis e funções se mesclam numa preocupante convergência para aumentar a confusão e o estresse. (PÉREZ, GÓMEZ, 2001, p. 176)

Na tentativa de superação dessas exigências, o autor aponta a necessidade de um projeto educativo compartilhado com a equipe de docentes e o coletivo da escola. Ou seja, a concepção da função docente como uma “tarefa de grupo”, parece ser para o autor a melhor saída ou resposta ante à intensificação e o estresse profissional a que são submetidos os professores. Ou ainda, “[...] o apoio afetivo e intelectual e estimulação da reflexão e experimentação críticas” são vistos como recursos fundamentais, desenvolvidos pelo grupo “[...] para aliviar a angústia e incrementar a qualidade educativa da prática (p. 177). Em outras palavras:

[...] a saída da incerteza não está no reforço de estruturas e funções já obsoletas, nem na acomodação acrítica às pressões ou as exigências exteriores do mercado, mas no aprofundamento do caráter educativo da tarefa docente e na reconstrução compartilhada da cultura escolar e do papel do professorado. [...] Conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade, como facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de estudantes e docentes [...] (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 180)

Pérez Gómez (2001) assinala ainda que, embora os docentes exerçam um papel muito reduzido no momento de tomar decisões no sistema educativo, num clima de isolamento e distanciamento, e sofrendo as conseqüências de desvalorização social e econômica que derivam das políticas neoliberais, é necessário que eles busquem sua identidade profissional. Tal identidade pode/deve ser construída no respeito às diferenças das concepções teóricas e

práticas profissionais, visando ao desenvolvimento profissional, quer seja individual, quer seja coletivo.

Perez Gómez (2001) ainda fala sobre a dificuldade dos docentes constituírem um colegiado profissional com força e competência sobre a qualidade ou o desenvolvimento pessoal e social da profissão. Segundo o autor:

[...] nem sequer os próprios docentes têm uma idéia clara de quais são os eixos que compõem o corpo teórico e prático de sua atividade profissional, exceto no que se refere ao conteúdo de seu ensino. Os docentes não experimentam seu trabalho como um processo de aplicação de conhecimentos e padrões de juízo explícitos, amplamente compartilhados por seus colegas. O conhecimento profissional do docente parece ter mais a ver com rotinas, hábitos, instituições e idéias tácitas (que se aplicam de forma mecânica uma vez aprendidas e dominadas, como estudantes ou como docentes, no longo processo de socialização profissional na cultura da escola), do que com conhecimento especializado derivado da investigação. (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.181).

Para o autor, a tarefa do professor no que ele denomina de “ensino educativo” deveria incluir o propósito de provocar a chamada “aprendizagem significativa” no aluno, estimulando sua participação intelectual, autônoma e crítica. Na definição desta função educativa do docente, duas concepções sobre o trabalho do professor podem ser postas em destaque: uma *concepção política* do docente como intelectual comprometido com o processo de libertação do indivíduo, e uma *concepção mais liberal* que reafirma o propósito de facilitar a reflexão e formular consensos para melhorar a prática individual e coletiva (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 301).

Em ambos os enfoques, segundo Pérez Gómez (2001), o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, de forma autônoma e emancipatória.

Esse enfoque emancipador, de acordo com o autor, denominado de “pedagogia crítica”, dá ênfase à análise e à intervenção sobre o contexto social e político, visando à construção de processos de ensino que provoquem a reflexão livre no indivíduo.

Cumprido acrescentar ainda, que as contribuições de Perez Gómez (2001) para este trabalho se relacionam à importância da busca da identidade singular dos docentes, construída com base no respeito à diversidade de concepções teóricas e de práticas dos professores, ao seu desenvolvimento criativo e à autonomia e criatividade pessoal do aluno.

As concepções de desenvolvimento profissional docente, apresentadas pelos três autores aqui analisados (GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002 e PEREZ GÓMEZ, 2001) defendem a importância de um intelectual transformador, autônomo, consciente e politizado, capaz de não se render às rotinas, hábitos e padrões escolares e de buscar soluções de forma coletiva, consciente e reflexiva.

Os autores também apontam para a necessidade da escola cultivar nos estudantes e nos professores a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. Nesse sentido, o professor intelectual transformador tem o claro compromisso político de formar a consciência política dos cidadãos que lhe cabe educar, com a análise crítica da comunidade em que vivem.

Assim, as discussões apresentadas neste capítulo tiveram por finalidade explicitar os elementos teóricos para a análise dos dados, ou seja, a concepção de desenvolvimento profissional docente assumida neste trabalho.

Cap. III. A pesquisa preliminar: Traçando um perfil de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Araraquara

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

(Tardif & Raymond, 2000).

3.1. PRIMEIROS RESULTADOS: TRAÇANDO O PERFIL DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PROFESSORES, COORDENADORES, DIRETORES, ASSISTENTES EDUCACIONAIS PEDAGÓGICOS).

Para a configuração do perfil dos profissionais alvos desta primeira etapa da pesquisa foram considerados aspectos relativos a: idade, sexo, nível de formação, curso de formação inicial, ano de conclusão dos estudos, participação em atividades de iniciação à pesquisa e outros projetos na graduação, cursos de formação contínua, cursos de pós-graduação stricto e lato sensu, tipos e tempo de experiência profissional na área educacional e em outras áreas. Vejamos.

3.1.1. Dados Pessoais e Tempo de Serviço

Os dados pessoais segundo Bourdieu (1997) ou “[...] conjunto de propriedades (nacionalidade, sexo, idade, etc.) vinculadas a uma pessoa e às quais a lei civil associa efeitos jurídicos [...]” (p. 79) marcam o que esse mesmo autor denomina de “existência social” e configuram “[...] todos os ritos de instituição ou de nomeação sucessivos pelos quais se constrói a identidade social [...]” (p. 79) dos indivíduos.

No entanto, acrescenta Bourdieu (1997), quanto mais nos aproximamos de dados como esses, “oficiais”, próprios de um “interrogatório policial”, mais nos afastamos “[...] das trocas internas entre membros da família e da lógica da confiança [...]”, “[...] do discurso sobre si [...]”, embora também esse discurso se revele marcado pela forma como é “recolhido” (a entrevista, o questionário),

pelo próprio contexto de pesquisa, bem como por “censuras prévias específicas” do próprio indivíduo sob análise.

Assim, tais dados cumprem na pesquisa a função específica de iniciar a localização social do grupo de indivíduos sob estudo, “personalizando-os”, dando-lhes uma identidade social específica.

Procura-se, na verdade, responder aqui à questão: A respeito de quem se fala nesta pesquisa?

Assim, o Quadro 1, apresentado a seguir, inicia o trabalho de traçar um perfil geral dos professores – alvos desta pesquisa preliminar.

QUADRO 1. PERFIL DOS PROFISSIONAIS: DADOS PESSOAIS

SEXO	FREQ.	%	IDADE	FREQ.	%	E. CIVIL	FREQ.	%
MASCULINO	01	0,70%	- 25 ANOS	5	3,40%	SOLTEIRAS	56	39,44%
			25-29 ANOS	53	37,20%	CASADAS	60	42,25%
FEMININO	141	99,30%	30-34 ANOS	38	27,54%	UNIÃO ESTÁVEL	4	2,82%
			35-39 ANOS	18	12,55%	VIÚVAS	3	2,11%
			40-44 ANOS	9	6,21%	DIVORCIADAS	4	2,82%
			45-49 ANOS	9	6,21%	SEPARADAS	5	3,52%
			50-54 ANOS	3	2,10%	NÃO RESPONDEU	10	7,04%
			+ 55 ANOS	3	2,10%			
			NÃO RESPONDEU	4	2,69%			
TOTAL	142	100%	TOTAL	142	100%	TOTAL	142	100%

A primeira informação que “salta aos olhos” no Quadro 1 diz respeito à variável **sexo**. Como já era esperado, em virtude dos resultados de outros trabalhos de pesquisa que discutem o processo de feminização do magistério (ver a respeito: Bruschini, 1985, Gatti e outros, 1998; Carvalho, 1999, Costa, 1995, entre outros) desses 142 profissionais respondentes, apenas um é

do sexo masculino²⁷. Além disso, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, dos 259 profissionais ligados aos anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2004, 4 eram do sexo masculino.

Segundo Pereira (2000), a questão da feminização do magistério e as implicações desse processo para a situação do trabalho docente passaram a ser tema de diversos trabalhos, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980. A composição feminina da força de trabalho na educação, pelas condições históricas de submissão da mulher, teria, segundo o autor, contribuído para a proletarização dessa categoria profissional e dificultado o processo de profissionalização do magistério.

De acordo com dados da Brasil/Unesco (2004), em pesquisa realizada em 2002 que traça o perfil dos professores brasileiros, os determinantes sócio-históricos que levam à feminização do magistério são vários:

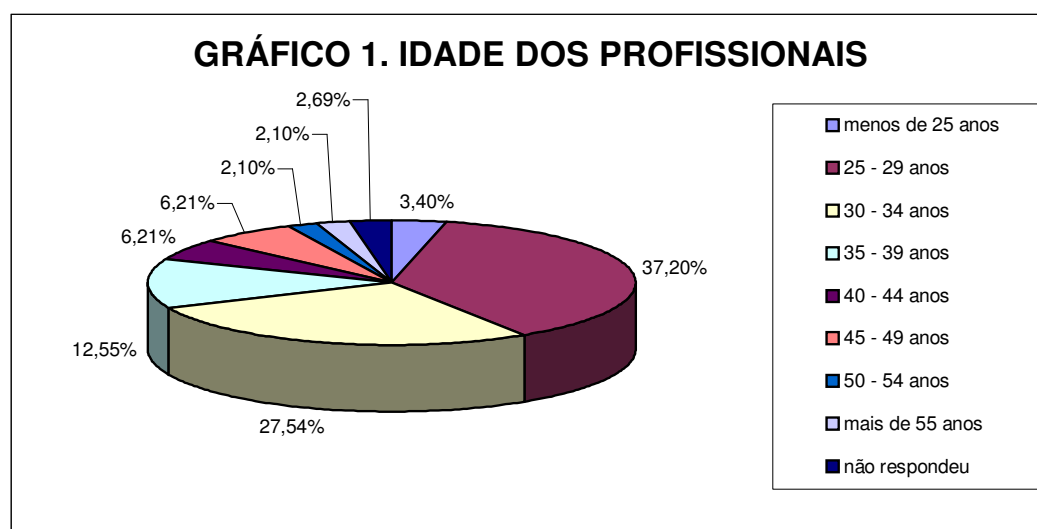
[...] O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado.

Representações sociais bastante difundidas sobre professores e professoras parecem acompanhar essas distinções na composição, por sexo, do quadro docente dos diferentes níveis de ensino. Conforme exposto por Loro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças. (BRASIL/UNESCO, 2004, p. 45-46)

²⁷ Esse dado permite que, a partir daqui, as referências possam ser feitas sempre utilizando o gênero feminino.

Ainda sobre esta questão, Costa (1995), em seus estudos sobre trabalho docente e profissionalismo, discute a questão da feminização apontando outra vertente. Para a autora, a feminização do magistério não deve ser vista como algo pejorativo para a categoria, mas sim, como valorização de um perfil docente, com suas características próprias, seus anseios, seus olhares e posturas profissionais.

No que se refere à idade das professoras investigadas, o Gráfico 1, apresentado a seguir, mostra a **faixa etária** das profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.



De um total de 142 profissionais respondentes dos questionários, a maior incidência em relação à **idade** ocorre na faixa etária entre 25 a 29 anos (53 profissionais). Da mesma forma, é significativo o conjunto de professoras incluídas na faixa etária entre 30 e 34 anos (39 profissionais) – ou seja, 64,74% das profissionais atuantes nesse segmento escolar no ano de 2004 têm entre 25 e 39 anos.

É importante ainda salientar que, se somarmos a essas 64,74% profissionais aquelas com menos de 25 anos (3,40%) e aquelas entre 35 a 39 anos (12,55%), teremos 80,39% das profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental com menos de 40 anos, ou seja: trata-se de uma rede de ensino composta por profissionais jovens.

A esse respeito, Marcelo García (1999), utilizando-se das contribuições de Sikes (1985)²⁸ assinala que, tanto a Fase Inicial da vida profissional (professores com menos de 25 anos), quanto a compreendida entre 28 a 33 anos, também denominada de Fase de Transição podem ser definidas como fases de estabilidade no posto de trabalho para uns e de procura de um novo emprego para outros. Em ambas as fases, segundo o autor, as professoras podem estar mais interessadas no ensino propriamente dito, do que no domínio do conteúdo.

De acordo com esse autor a terceira fase (30 a 40 anos) também é uma fase relacionada à “estabilização” na carreira, na qual os professores se encontram:

[...] num período de grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É a fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram a promoção. Esta fase é especialmente difícil para as mulheres devido à tensão provocada pela maternidade e atenção aos filhos (MARCELO GARCIA, 1999, p. 63).

Com análises muito semelhantes, Huberman (1992) apresenta em seus estudos o que denomina “ciclo de vida dos professores”, buscando

²⁸ Marcelo Garcia (1999) refere-se à: SIKES, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball and I. F. Goodson (eds.), *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 67-70.

compreender como as características do desenvolvimento pessoal e profissional interferem nessa organização e são por ela influenciadas. Descreve 07 fases da trajetória profissional dos professores²⁹. No entanto, cabe destacar aqui que, para a amostra de professoras investigadas nesta pesquisa preliminar, a “fase da estabilização” ou “fase da confiança crescente” constitui a fase correspondente à faixa etária da maior parte das professoras (37,20%).

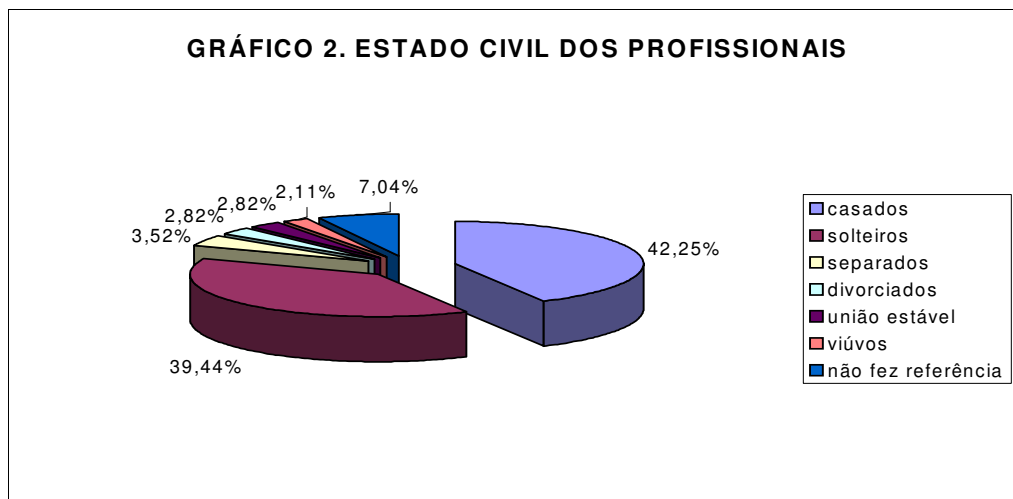
Nesta fase, segundo o autor,

[...] o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, [...] uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos (“já não me sinto pessoalmente responsável por tudo o que não é perfeito na minha turma”).
 [...] no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem [...] (HUBERMAN, 1992, p.41).

Quanto ao **estado civil** os dados revelam um certo equilíbrio na proporção de professoras casadas (60 professoras) e solteiras (55 professoras).

É importante observar que 45,07% das profissionais afirmam ser casadas ou em situação de “união estável” e 47,89% encontram-se solteiras, separadas, divorciadas e viúvas. O Gráfico 2, apresentado a seguir, sintetiza essas informações:

²⁹ Huberman (1992) descreve em seu estudo as seguintes fases na carreira profissional docente: 1) A fase da entrada da carreira (fase de sobrevivência de descoberta); 2) a fase de estabilização (uma fase de confiança crescente); 3) a fase de diversificação (fase de experimentação); 4) A fase de pôr em questão (período em que as pessoas se põem em questão); 5) A fase da serenidade e distanciamento afetivo (fase dos professores de 45-55 anos de idade); 6) a fase do conservantismo e lamentações; 7) a fase do desinvestimento (período de serenidade).



A esse respeito cumpre também assinalar que esses dados são similares aos dados da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores/as brasileiros/as. Em suas análises, os responsáveis por esse estudo apontam para a presença de novas composições familiares que são o “[...] reflexo das transformações na ordem global que afetam, ao mesmo tempo, a privacidade e a sociabilidade e dão origem a novos movimentos diversos” (p. 48).

Segundo o perfil traçado no relatório da Brasil/Unesco (2004):

A grande maioria dos professores já constitui uma unidade familiar autônoma em relação à original (formada com seus pais): pelo menos 71,6% deles declaram morar com a família nuclear que construíram. [...] Os professores pesquisados habitam com o cônjuge ou companheiro, com seus próprios filhos e/ou com os filhos do companheiro. Por conta da dificuldade de manter autonomamente a família que constituíram, ou ainda porque se responsabilizam por pais e irmãos, 26,9% dos professores declararam habitar junto com sua família nuclear original. Há também 4,4% que afirmam viver sozinhos, 5,3% que moram com outros parentes e 3,6% que moram com não parentes. (BRASIL/UNESCO, 2004, p. 49)

3.1.2. Formação escolar e profissional das professoras

Identificar o perfil de formação das profissionais entrevistadas torna-se importante quando se considera a concepção de formação docente que norteia este trabalho, ou seja, a idéia de que a construção da identidade profissional se dá não só no momento de formação inicial, mas ao longo da vida pessoal e profissional, passando por um processo complexo pelo qual cada professor/a se apropria, gradativamente, do sentido da sua história pessoal e profissional. Trata-se, segundo Nóvoa (1992), de “[...] é um lugar de lutas e de conflitos [...] um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Os dados relativos ao perfil de formação das professoras encontram-se reunidos no Quadro 2, apresentado a seguir e nos Gráficos 2 a 11 que o seguem, sintetizando informações sobre: instituição formadora (pública e privada) no ensino fundamental e médio; formação para o magistério no âmbito do ensino médio; formação para o magistério no âmbito do ensino superior; instituição formadora de ensino superior (pública e privada); iniciação à pesquisa e outras atividades e projetos na Graduação; formação em nível de pós-graduação (stricto e lato sensu); instituição (pública ou privada) responsável pelos estudos em nível de pós-graduação; formação continuada e instituição (pública e privada) responsável.

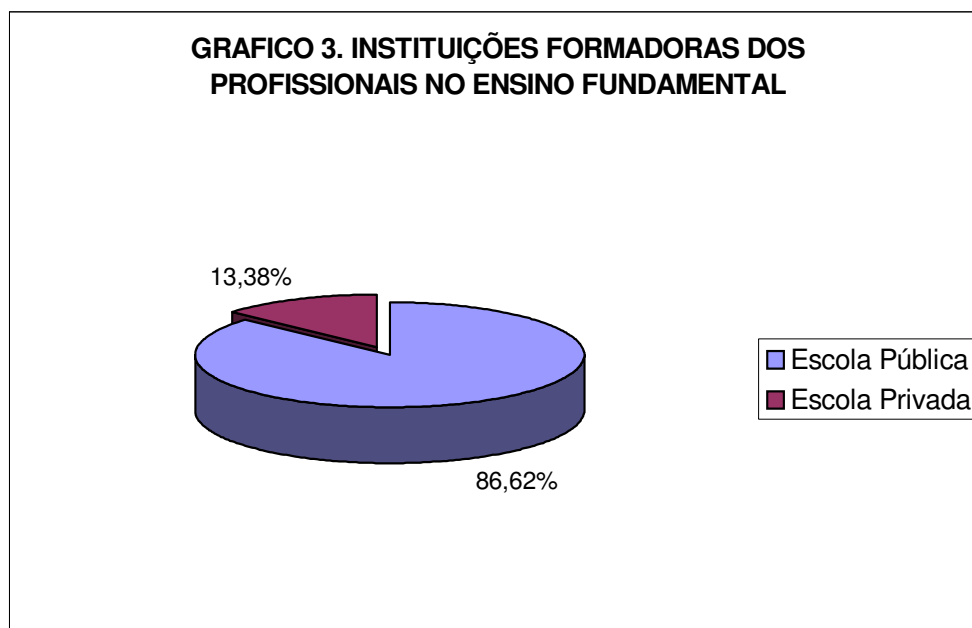
QUADRO 2: PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR NÍVEL DE ENSINO.

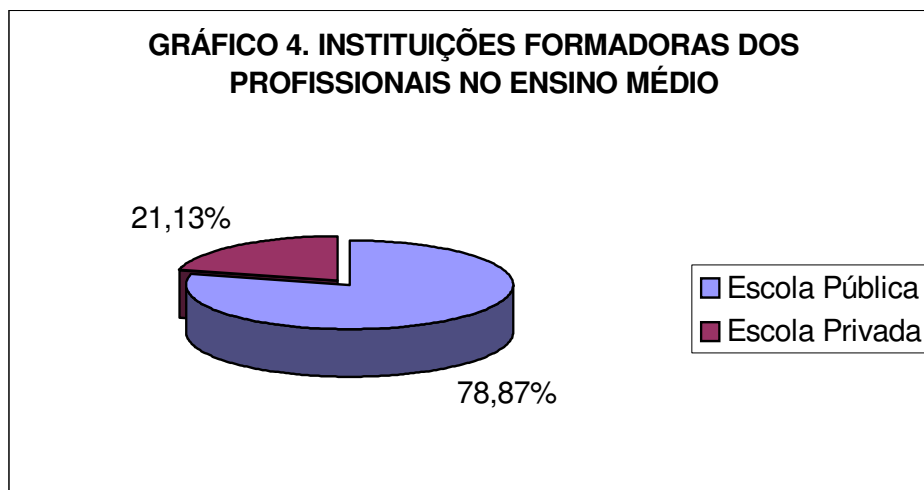
FORMAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL		FORMAÇÃO ENSINO MÉDIO		FORMAÇÃO ENSINO SUPERIOR		FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO		CONTINUADA ³⁰ OUTROS CURSOS	
INSTITUIÇÃO PÚBLICA	123	INSTITUIÇÃO PÚBLICA	112	INSTITUIÇÃO PÚBLICA	89	LATO SENSU	44	PROFA	75
INSTITUIÇÃO PRIVADA	19	INSTITUIÇÃO PRIVADA	30	INSTITUIÇÃO PRIVADA	36	STRICTO SENSU	15	GRHUBAS	88
				S/RESPOSTA	17	NÃO FIZERAM	73	JORNADAS	96
						S/RESPOSTA	10	INFORMÁTICA	75
								LÍNGUAS	26
								SEGURANÇA	5
								PRIMEIROS SOCORROS	11
								NUTRIÇÃO	4
								S/RESPOSTA	26
CONCLUSÃO		CONCLUSÃO:		CONCLUSÃO:		INSTITUIÇÃO PÚBLICA	44	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	119
DÉC. 1960	10	DÉC. 1960	8	DÉC. 1970	6	INSTITUIÇÃO PRIVADA	20	INSTITUIÇÕES PARTICULARES	20
DÉC. 1970	12	DÉC. 1970	6	DÉC. 1980	9			SME	163
DÉC. 1980	63	DÉC. 1980	40	DÉC. 1990	56	NÃO FIZERAM	73	EMPRESAS PARTICULARES	17
DÉC. 1990	57	DÉC. 1990	88	DÉC. 2000 EM ANDAMENTO	24	S/RESPOSTA	5		
				S/RESPOSTA	17				
		ENS. COMUM	20	PEDAGOGIA	91				
		ENS. TÉCNICO	21	PEDAGOGIA CIDADÃ	16				
		HEM	83	OUT. LICENC.	28				
		CEFAM	18	S/RESPOSTA	7				
				INICIAÇÃO A PESQUISA	32				
				NÃO TIVERAM	95				
				S/RESPOSTA	15				

³⁰Obs: O total referente a este item não corresponde ao número de respondentes (142), mas ao número de vezes que cada curso foi citado.

Os dados reunidos no Quadro 2 merecem atenção especial. Cada grupo de informações suscita considerações importantes para a composição do conjunto de informações necessárias, seja para compreender o perfil de formação das profissionais alvo desta pesquisa preliminar, seja para a obtenção de pistas e indicações que permitam sustentar as questões e hipóteses formuladas para a próxima etapa da pesquisa. Vejamos.

Em relação ao tipo de instituição escolar formadora – pública ou privada – presente na escolaridade básica – ensino fundamental e médio – dessas profissionais, os resultados obtidos demonstram que a maior incidência das respostas (tanto as relativas ao **ensino fundamental** – 123 professoras, quanto as relativas ao **ensino médio** – 112 professoras refere-se à formação em escolas públicas. Ou seja, trata-se de grupo de profissionais cuja escolaridade básica se deu em escolas públicas como mostram, mais claramente os Gráficos 3 e 4 a seguir:





É importante observar que, assim como esta pesquisa preliminar, os dados relativos à pesquisa levada a efeito em parceria Brasil/Unesco (2004) também comprovam que a formação básica dos/as professores/as brasileiros/as ocorreram em instituições públicas:

O quadro atual demonstra que é o espaço público o lugar privilegiado de produção e formação docente. Os professores, em certa medida já trazem uma familiaridade com o universo em que trabalham, pois lá foram alunos. Tal fato, como apontou Tardif e Raymond (2000), traria elementos constitutivos do exercício da função docente, úteis no contexto da sua profissão e da sala de aula. Entretanto, freqüentemente, percebe-se que mesmo esses professores têm problemas para entender a realidade que enfrentam na escola (BRASIL/UNESCO, 2004, p. 76).

A constatação da pesquisa Brasil/Unesco (2004), de que os/as professores/as, mesmo oriundos, da escola pública como alunos, apresentam dificuldades para enfrentar e compreender a realidade da escola pública para a qual se voltam como professores/as, pode estar ligada a dois fatores:

1. a época em que concluíram sua formação no ensino fundamental e médio e o curso freqüentado no ensino médio;

2. o tipo de instituição, curso freqüentado e época em que concluíram sua formação inicial para o magistério e outras funções no ensino.

Quanto à **época de conclusão dos estudos** no ensino fundamental e no ensino médio das professoras investigadas neste estudo preliminar, as respostas aos questionários revelam que a maior parte das profissionais concluiu o ensino fundamental entre os anos 1980 (63 profissionais) e os anos 1990 (57 profissionais) e o Ensino Médio entre as décadas de 1980 (40 profissionais) e 1990 (88 profissionais). Ou seja, a primeira constatação é a de que a maioria das professoras descreve uma trajetória escolar sem grandes interrupções.

Mas vale a pena pensar, também, no que pode significar o fato dessas profissionais terem vivido o processo de formação básica³¹ nesse período (décadas de 1980 e de 1990). Elas vivenciaram o Ensino Fundamental e Médio numa época marcada, de um lado, pela chamada “escola popular de massas”, responsável pelo que se convencionou denominar de “aligeiramento dos conteúdos” com o estabelecimento, desde 1971, das mudanças instituídas pela Lei Federal no. 5692/71 (com o Núcleo Comum e Parte Diversificada nos currículos dos, então, ensinos de 1º. e 2º. graus) e a profissionalização compulsória do 2º. grau. E, de outro lado, por mais um “mecanismo de aligeiramento”, na década de 1990, decorrente da proposta de organização do Ensino Fundamental em ciclos e da implantação do chamado “regime de progressão continuada” a partir da LDB 9394/96 e da decorrente Reforma do

³¹ A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, a Educação Básica no Brasil para ser composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Ensino Médio, com a Resolução no. 03 do Conselho Nacional de Educação, enfatizando, nos conteúdos a serem ensinados, as linguagens tecnológicas³².

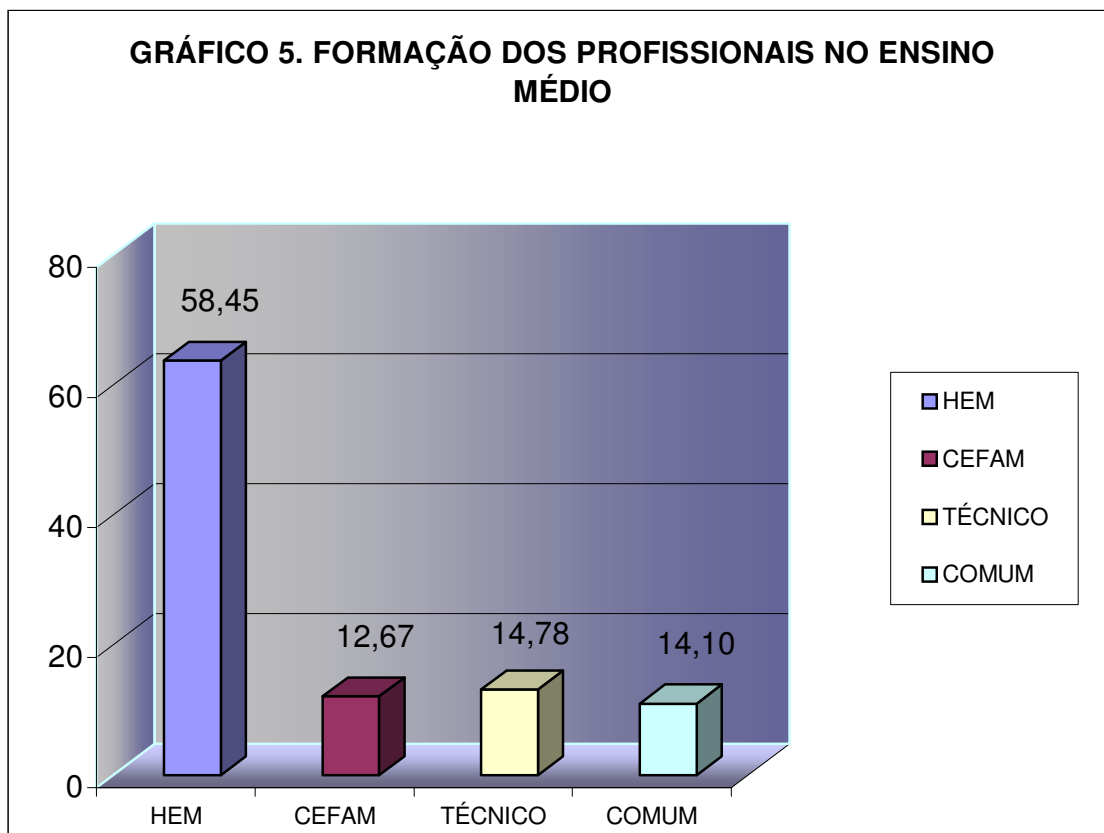
Ou seja, as profissionais focalizadas na pesquisa aqui relatada tiveram sua formação escolar básica marcada por sucessivas mudanças no sistema de ensino. Mudanças essas responsáveis pela gradativa deterioração da qualidade do ensino e das condições de trabalho pedagógico nas escolas públicas.

Marin, Giovanni e Guarnieri (2004), em estudo a respeito da pesquisa sobre a escola, seus atores e sua formação e a contribuição desses resultados para “[...] subsidiar alterações por meio de ações em diversas esferas, interferindo sobre a realidade, ou seja, projetando e concretizando um futuro melhor” (p.1), enfatizam “[...] a escalada da desqualificação da escola e de seus atores centrais, não em decorrência de suas vontades próprias, mas das vontades alheias que definem as diretrizes e as condições em que devem desempenhar suas funções” (p. 9).

Outro conjunto de dados relacionados à trajetória escolar das professoras refere-se à sua **formação para o magistério** no âmbito do Ensino Médio. Os dados do Quadro 2 revelam que das 142 profissionais respondentes, a maior parte cursou a **HEM** - Habilitação Específica para o Magistério (83 profissionais) ou o CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (18 profissionais), ambos cursos de nível médio. O Gráfico 5, a seguir, revela a distribuição da formação dessas

³² A respeito dessa seqüência de mudanças no sistema escolar brasileiro e no paulista, em particular, seu contexto sócio-histórico e suas conseqüências para a qualidade do ensino nesses dois momentos da escolaridade básica, ver especialmente: Fernandes (1999); Kuenzer (2000); Martins (2000); Pereira (2004); Saviani (2000); Souza (1999) e Tommasi e outros(1996).

profissionais pelos diferentes cursos de Ensino Médio, além da HEM e do CEFAM:



Das 83 professoras (58,45%) que cursaram a HEM, 51 freqüentaram a Escola Estadual Bento de Abreu de Araraquara – o antigo Instituto de Educação da cidade de Araraquara – instituição na qual o então Curso Normal era, até o final da década de 1960, o principal responsável pela formação inicial de professoras alfabetizadoras na região e cuja atuação formativa articulava-se ao Curso Primário anexo ao Instituto, como campo de estágio de observação e atuação para as/os futuras/os professoras/es.

Confirmando com dados semelhantes, em âmbito nacional, essa característica da formação no Ensino Médio dos/as professores/as brasileiros/as, os resultados da pesquisa Brasil/Unesco (2004) revelam que, até

o início dos anos 2000, o setor público ainda permanece como o grande detentor da formação de professoras alfabetizadoras no país. O trabalho mostra que existiam nessa época, em todo território nacional, 2.641 escolas de nível médio formando professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, das quais 2050 eram públicas.

Na pesquisa preliminar aqui relatada há ainda dados no Quadro 2 que mostram profissionais que relatam ter cursado o Ensino Médio comum (20) e o Ensino Técnico (21) (estes últimos distribuídos entre os cursos de: Secretariado, Administração de Empresas, Contabilidade e Processamento de dados).

É importante observar que as décadas de 1980 e 1990 foram momentos de intensa discussão acadêmica sobre a formação – em nível médio ou superior – de professores para os anos iniciais da escolarização. Em 1996, com a LDB 9394/96 inicia-se, em alguns estados, o processo gradativo de extinção das HEMs e também dos CEFAMs, que tiveram seu início e apogeu entre as décadas de 1980 e 1990. Em São Paulo, especificamente, esse modelo de formação (no âmbito do Ensino Médio), viveu os momentos de declínio nesse período (a respeito da trajetória dos CEFAMs ver, especialmente: Cavalcante, 1998 e Pimenta, 2002)

A esse respeito, vale a pena pôr em destaque aqui o posicionamento assumido por Pimenta & Ghedin (2002) com base em levantamento de inúmeros estudos realizados por diferentes pesquisadores da formação de professores no Brasil nas últimas décadas:

A par da produção acadêmica e das experiências de formação de professores para as séries iniciais que vinham sendo realizadas no âmbito das universidades, durante os anos 1980, após a redemocratização política, com a retomada das eleições

diretas, governos democraticamente eleitos incorporaram em seus programas educacionais muitas das contribuições produzidas nos anos das CBEs. No que se refere à formação de professores, inúmeras foram as transformações ocorridas na então Habilitação Magistério, tendo surgido alternativas que caminhavam na direção de tornar a formação mais diretamente voltada aos problemas que as escolas apontavam. Entendia-se que era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas [...] (PIMENTA & GHEDIN, 2002, p.32).

Ainda de acordo com Pimenta e Ghedin (2002), apesar do investimento de esforços em programas como os CEFAMs, o fortalecimento que representava para a formação dos professores das séries iniciais, sua indicação para o ensino superior culminou na incorporação dessa recomendação, na proposta para o texto legal da nova LDBEN³³.

Quanto aos estudos das professoras pesquisadas na **Graduação**, ou melhor, quanto à formação das profissionais pesquisadas em nível superior, os dados reunidos no Quadro 2 nos mostram que 101 das 142 profissionais investigadas (71,12%, portanto) já são formadas em nível superior e 24 ainda estão cursando a Graduação. Há que se destacar, ainda, que 17 professoras não responderam esta questão.

O fato de mais de 10% das professoras não responderem, permite supor alguns problemas na percepção dessas professoras sobre esse nível de formação. Isso pode sinalizar, por exemplo, vergonha de não ter ou não estar cursando uma Graduação, ou de ter cursado uma graduação pouco valorizada (dependendo do tipo de instituição formadora).

Vejamos o que o Quadro 2 nos revela de fato.

³³ Vale lembrar aqui que, de acordo com o texto legal, a formação docente em nível médio ainda é admitida no Brasil. (conforme artigo 62 da LDBEN -9394/96).

A maior parte dessas professoras graduou-se entre os anos 1990 e os anos 2000. A esse respeito, é interessante observar que o tipo de formação recebida por essas profissionais resultou de um processo de discussões e mudanças, desencadeadas na década de 1980, sobre possíveis melhorias nas diferentes licenciaturas.

De acordo com Lima e Gomes (2002), em estudo no qual apresentam discussões sobre o redimensionamento do papel dos profissionais da educação, para a definição da identidade do Pedagogo e para a sua qualificação, foram regulamentados novos dispositivos legais no final da década de 1990:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 – em seu artigo 62 – traduziu a antiga reivindicação da categoria docente, ao exigir formação em nível superior para os (as) professores (as) que atuam, ou venham a atuar, na educação básica, mesmo que seja admitida a formação mínima em nível médio/Normal. Tal formação em nível superior ocorrerá, segundo a referida lei, em Universidades ou nos Institutos Superiores de Educação (ISE). O curso Normal Superior (CNS) *nova/velha* modalidade de formação teria a prerrogativa de formar professores (as) para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A lei ainda se refere a programas de educação continuada para alunos portadores de diploma de nível superior (cursos seqüenciais) e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, admitindo-se ainda, para as tarefas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, a formação em curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (artigo 64) (LIMA; GOMES, 2002, p. 174-175).

Segundo Lima e Gomes (2002), a partir da promulgação da LDB 9394/96, movimentos de educadores eclodiram pelo país em defesa do Curso de Pedagogia tendo como base a formação para a docência, a gestão e a pesquisa.

Sobre as transformações ocorridas nos cursos de formação de professores, nesse período, cabe lembrar aqui, de forma especial, o estudo

realizado por Freitas (2002), sobre a formação de professores no Brasil nos últimos 10 anos, assinalando que a política específica sobre a formação de professores do final dos anos de 1990 obedeceu às regras ditadas pela política educacional geral de nosso país, em cumprimento às “lições” impostas pelos organismos financiadores internacionais.

Segundo a autora, os Cursos Normais Superiores e os Institutos Superiores de Educação (ISEs) têm como características uma formação técnico-profissionalizante. Seu objetivo principal – a formação de professores – assume caráter técnico instrumental, com “ênfase na prática”. Nas palavras da autora:

[...] as atuais políticas para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002, p. 148).

Ainda sobre essa questão, Freitas (2002), apresenta os riscos da decisão de retirar, definitivamente, do processo de formação do professor, as atividades voltadas para a pesquisa:

[...] o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas: privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer, em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002, p. 162).

A essas discussões apresentadas por Freitas (2002) cumpre acrescentar aqui resultados da pesquisa realizada por Bello (2003) com base em levantamento e análise da legislação produzida pós LDB/96 no âmbito federal, apontando as contradições e incoerências apresentadas numa perspectiva relacional, isto é, não desconsiderando as relações entre as macro e micro instituições e seus agentes, bem como analisando a implantação de 03 Cursos Normal Superior na cidade de São Paulo, identificando em tais cursos sinais específicos da “*cultura do aligeiramento, cultura da ambigüidade e cultura da racionalidade técnica*”.

Frente às discussões desenvolvidas por ambas as autoras cabe retomar o papel importante das universidades no desenvolvimento da ciência e da pesquisa voltados para o processo de construção da profissionalização docente, na perspectiva do que os diferentes autores aqui citados vêm denominando: exercício profissional e educação emancipatória e consciente.

Especificamente sobre a evolução e a qualidade do oferecimento desse modelo de formação de professores no Brasil, consubstanciados nos Cursos Normais Superiores, cumpre ampliar um pouco os resultados da pesquisa de Bello (2003). Em sua pesquisa, essa autora enfatiza a permanência e o agravamento, nesses cursos, dos três traços de cultura que identifica na lista das reformas da formação de professores no Brasil:

A cultura da ambigüidade (representada pela diversidade de cursos de formação de professores oferecidos, os quais geram os mesmos direitos e também pela contradição presente na legislação brasileira), cultura do aligeiramento (presente na rápida implantação de cursos pelas instituições de ensino que, mesmo sem clareza sobre os princípios e objetivos da nova proposta, não consideram a sua própria cultura institucional e lançaram-se rapidamente no mercado educacional) e cultura

da racionalidade técnica (na qual o professor é visto como um executor de métodos elaborados por especialistas, desconsiderando-se a sua autonomia profissional) (BELLO, 2003, p.).

Cabe assinalar, ainda, que a grande maioria – 89 das 142 profissionais respondentes – apontam ter realizado ou estar realizando seus cursos de formação inicial em instituições públicas. Esse dado é bastante expressivo quando se constata que, nesse tipo de instituição, ainda há espaços para o investimento e valorização de profissionais formadores contratados em tempo integral, com parte de sua jornada de trabalho necessariamente voltada para a pesquisa, muitas vezes com a condução de projetos coletivos de pesquisa, envolvendo os alunos das licenciaturas em atividades de iniciação científica, grupos de estudos, monitorias e ações de extensão de serviços à comunidade, em especial à rede escolar pública de ensino fundamental e médio.

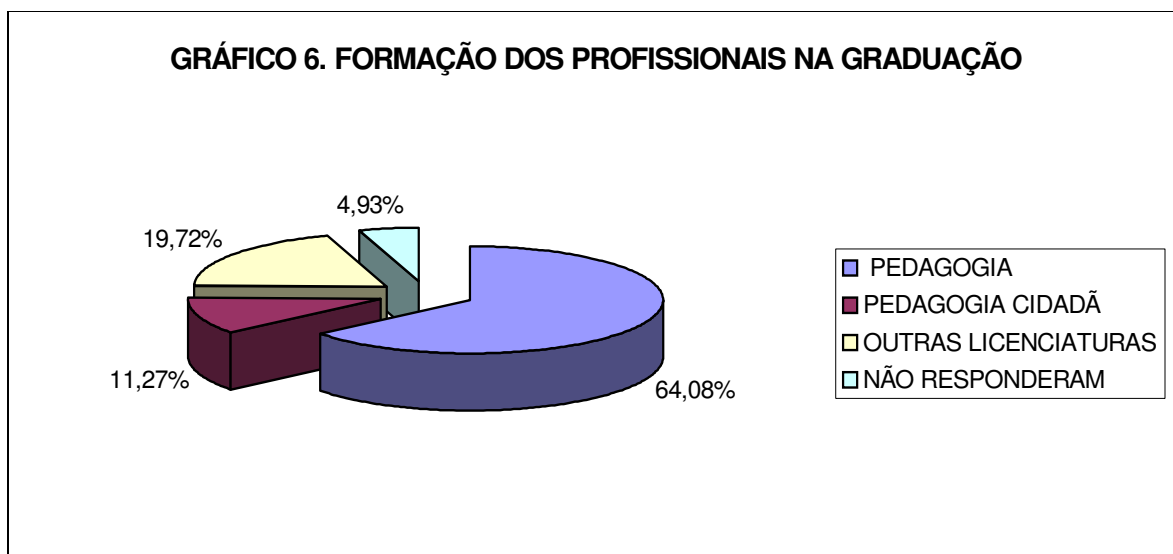
Dos cursos de graduação mencionados pelas 142 profissionais investigadas, a Pedagogia é o curso mais citado: 91 profissionais (ou 64,08%) fizeram Licenciatura Plena em Pedagogia de 4 anos e 16 (das 24 professores com o curso superior em andamento) ainda cursavam em 2004 o curso de formação em nível superior, para professores em exercício, denominado “Pedagogia Cidadã”³⁴, com características de ensino à distância, com carga horária reduzida e conteúdos “voltados para a prática”, também oferecido pela própria UNESP.

³⁴ O Projeto Pedagogia Cidadã nasceu por iniciativa de grupos de profissionais de diferentes unidades da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) Para tanto, foi constituído um Grupo de Trabalho com a incumbência de elaborar a proposta pedagógica que serviu de suporte à organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia para professores e profissionais em exercício em escolas públicas municipais e estaduais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Ao estabelecer parcerias com Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, com base em dispositivos específicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), essa universidade, a exemplo de outras instituições particulares de ensino superior, assume um modelo de formação superior para professores alfabetizadores aligeirando – seja no tempo e espaço que ocupam na Universidade, seja na qualidade da formação oferecida aos professores.

Sobre esses cursos, é importante destacar aqui, novamente, as críticas de Pimenta & Ghedin (2002) assinalando a ineficiência da formação que oferecem, em face das características dos “alunos” aos quais se dirigem – os/as professores/as alfabetizadores/as já em exercício:

[...] devemos atentar para esses tipos de Programas que oferecem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já são profissionais, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais profundo. Ou seja, estes programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação. (PIMENTA & GHEDIN, 2002, p.46)

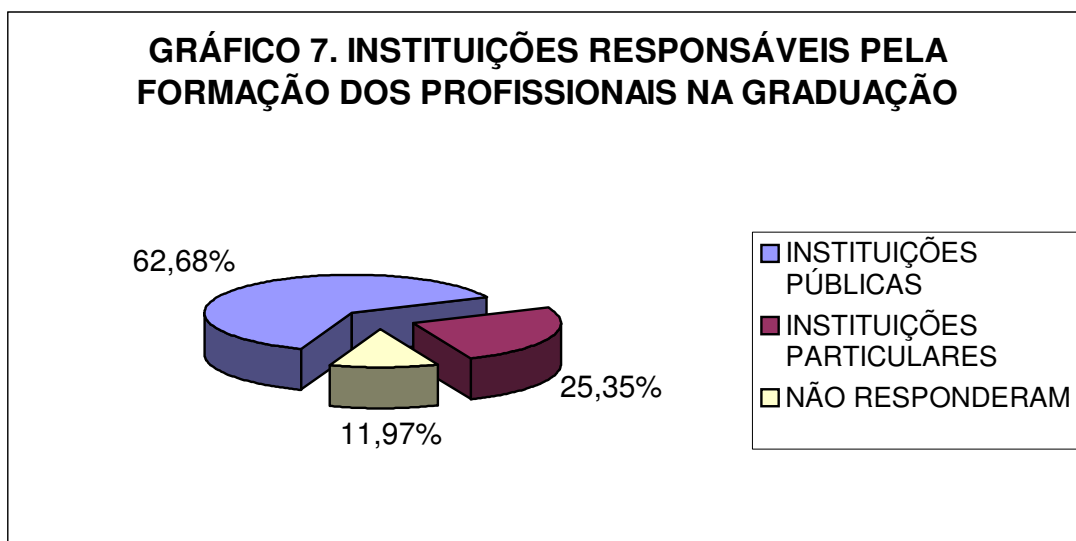
Outros cursos, tais como: História, Letras, Direito, Estudos Sociais, Geografia, etc. (28 vezes citados), ainda são pouco procurados como opção única de formação em nível superior, por profissionais com formação para magistério em nível médio e já atuantes, nesse nível de ensino, conforme mostra o Gráfico 6, a seguir:



Quanto às **Instituições responsáveis pela formação** superior dessas profissionais, os dados do Quadro 2 revelam que a maior incidência de

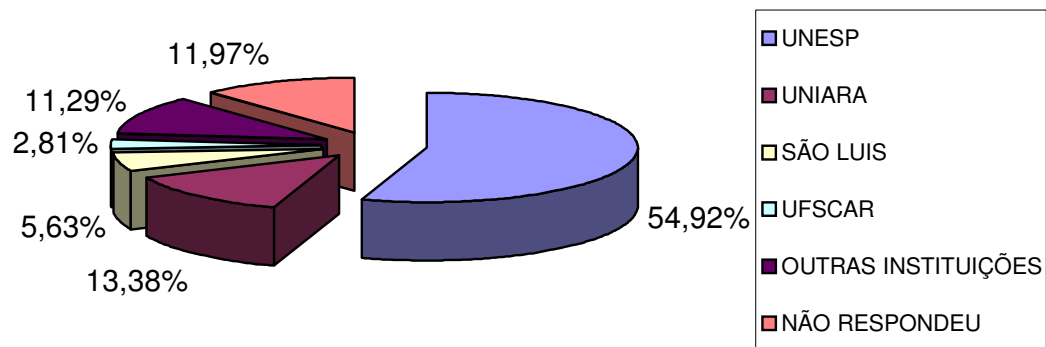
respostas (89) recaí sobre instituições públicas (62,68%) e destas, a maioria indicando a Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Câmpus de Araraquara como sua instituição formadora. Dos 142 profissionais respondentes, 78 profissionais foram ou estão sendo formados por essa instituição, ou seja, 54,92% das professoras.

O Gráfico 7, apresentado a seguir, reúne as informações mais gerais a esse respeito:



Quanto à Instituição responsável pela formação dos professores, a pesquisa revelou que a maior incidência recaiu sobre a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (78 professores), seguida pelo Centro Universitário de Araraquara – UNIARA (19 professores), Faculdade de Educação São Luis de Jaboticabal (8 professores) e UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (4).

GRÁFICO 8. INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA GRADUAÇÃO



É importante observar, no Gráfico 8, que as instituições públicas são as principais responsáveis pela formação de 62,68% das profissionais em exercício, em 2004, na rede de ensino municipal de Araraquara. Esse é um dado que chama a atenção, especialmente quando se considera que estamos vivendo a chamada “crise das universidades públicas”, bem como o movimento denominado “privatização do ensino superior” como apontam Loureiro e Del-Masso (2002).

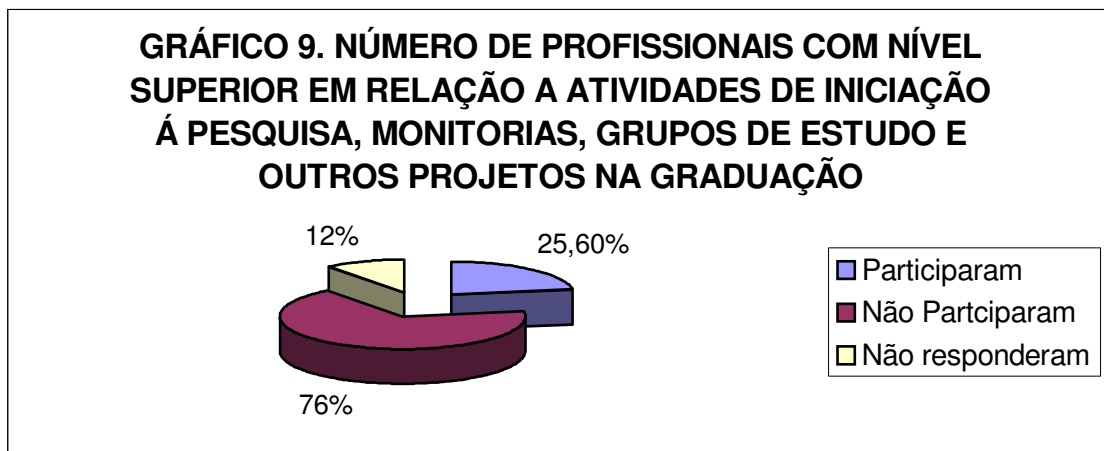
De acordo com Salmeron (2002), em estudo sobre a crise da universidade pública, a ampliação das universidades públicas brasileiras não acompanhou o aumento da população estudantil desse grau de ensino, o que acabou acarretando a procura dos alunos pelas universidades privadas que, nos últimos tempos, tiveram uma expansão situada entre as maiores do mundo (60% a mais de estudantes). Para esse autor há, indiscutivelmente, profundas diferenças entre as finalidades a que se destinam as universidades públicas e privadas no Brasil:

A não ser por poucas honrosas exceções, as universidades privadas são empresas comerciais, visando o lucro econômico e dedicam-se exclusivamente à formação inicial dos estudantes, sem preocupação com a formação do cidadão consciente, com o alargamento das bases culturais que fazem nossa identidade como povo (SALMERON, 2002, p. 5).

É importante salientar ainda que, no Plano de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara (2004-2013), uma das metas para a valorização e formação aos profissionais da educação refere-se a manter a parceria com a Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Araraquara, para a formação de educadores/as em nível superior (Pedagogia) para a docência na educação infantil e nos quatros primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora não conste do Quadro 2, outro dado importante refere-se às **habilitações escolhidas** pelos professores ao cursarem a Pedagogia: 43, 66% das 91 respondentes que afirmaram ter cursado a Pedagogia escolheram a habilitação na área de Administração Escolar. Esse dado pode estar revelando a preocupação de quase a metade das profissionais que cursam ou já cursaram a Pedagogia com a possibilidade de progressão na carreira do magistério, em direção às atividades administrativas da escola, já que havia outras opções sendo oferecidas, na época, na principal instituição formadora (Educação Especial e Supervisão de Ensino). É o que parecem revelar também os dados referentes à realização de cursos de **Complementação Pedagógica** realizados pelas professoras: 24,64% das respondentes que cursaram outras licenciaturas voltaram à Universidade para complementar pedagogicamente seus estudos em relação à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em relação à Habilitação em Administração Escolar.

Outro conjunto de informações presentes, no Quadro 2, diz respeito à participação das professoras, ao longo de sua graduação em atividades extracurriculares, enriquecedoras da formação tais como: monitorias, participação em grupos de pesquisas e projetos com atividades voltadas para a extensão de serviços à comunidade e para a **iniciação à pesquisa** (com ou sem bolsas). Das 125 professoras com formação ou cursando o nível superior, apenas 32 mencionaram ter participado de atividades dessa natureza. Ou seja, 25,60% dessas profissionais se referiram as experiências vividas na graduação relacionadas a atividades de Iniciação Científica, participação em grupos de estudos, projetos de pesquisa e ações de extensão de serviços à comunidade, que tornaram diferenciada e enriquecida sua formação profissional de base. É o que mostra o Gráfico 9, a seguir, que toma como total as 125 professoras já com formação em nível superior ou com o curso em andamento:



Também aqui o número de não respondentes se revela expressivo e suscita algumas considerações e questionamentos. Se considerarmos que a maioria das 125 professoras com formação em nível superior (89 ou 62,68%) são egressas de instituições públicas de ensino superior, com tradição no

oferecimento desse tipo de oportunidades de aprofundamento de estudos a alunos e que mesmo em algumas instituições particulares essas oportunidades existem, o que leva 15 das 125 professoras a não assinalar nenhuma resposta? É pouco provável que desconheçam a existência dessas atividades. Talvez, também aqui seja possível supor que a valorização dessas atividades no âmbito acadêmico leve tais professoras a sentir uma certa vergonha, por não terem participado de atividades dessa natureza ou por terem cursado uma graduação que não valorizava esse tipo de processo.

No entanto, o conjunto de dados apresentados até aqui sobre o perfil de formação dessas professoras nos leva também a indagar:

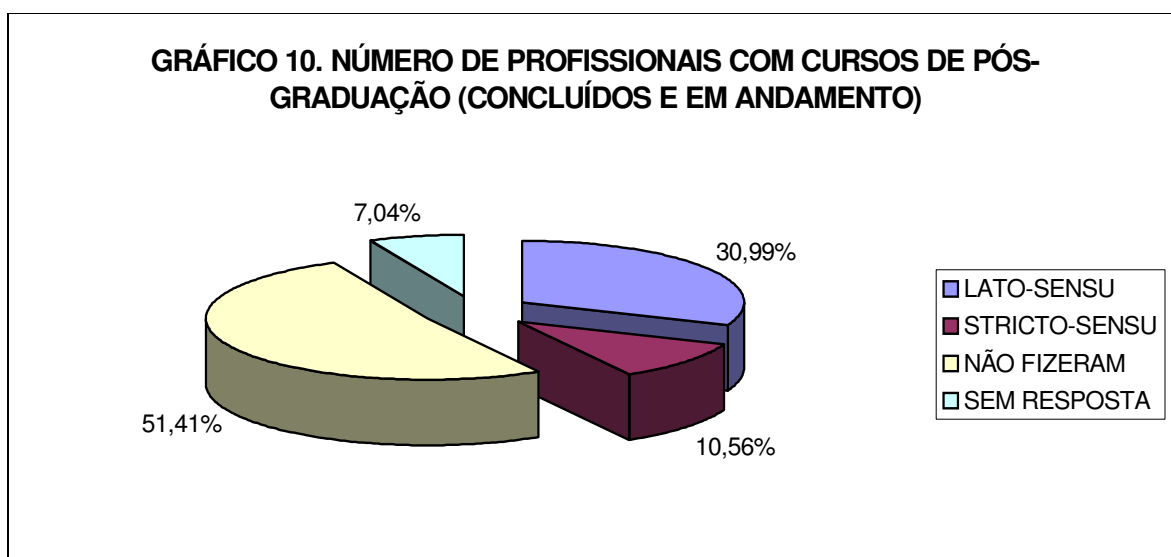
- Por que somente 32 das 89 professoras que, provavelmente, conviveram ao longo de seus cursos de graduação em universidades públicas, com oportunidades de participação em atividades extras de estudo, iniciação à pesquisa e extensão, participaram de tais atividades?
- O que levou 16 dessas 32 professoras com tal perfil de formação a assumirem posições técnico-administrativas na carreira profissional e as outras 16 a permanecerem atuando na docência em sala de aula?
- Quem são, que desempenho apresentam e que posição ocupam no exercício da docência, especificamente essas outras 16 professoras com esse perfil, que permanecem em sala de aula?

Assim, identificar a influência das características ou condições vividas, anteriormente, ao longo e após a formação inicial, alterando a trajetória e a carreira profissional dessas professoras parece ser tarefa primordial para a continuidade de pesquisas nessa área.

Em relação à frequência a cursos em nível de **Pós-Graduação stricto sensu**, os dados do Quadro 2 mostram também que, em 2004, a rede municipal de ensino fundamental I de Araraquara contava com a presença de 05 professoras Mestres já tituladas, destas, 01 com o Doutorado em andamento e 10 professoras com o Mestrado em andamento.

A maioria das professoras (73 das 142 respondentes) assinalaram seu não-envolvimento com esse nível de estudos e, também aqui, 10 questionários retornaram sem resposta.

O Gráfico 10, a seguir, apresenta essas informações:



De acordo com André (2004) a inserção de jovens futuros professores em projetos de pesquisa pode representar a preparação para a continuidade dos estudos e a preparação para a pós-graduação:

A pesquisa desenvolvida durante a formação dará, com certeza, subsídios para o desenvolvimento de outros projetos dessa natureza quando estiverem atuando como professores. Por outro lado, o seu desenvolvimento também poderá auxiliá-los na preparação para a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (ANDRÉ, 2004, p. 108).

Essa observação de André (2004) ajuda a analisar os dados do Gráfico 10. Eles mostram que uma parcela, ainda que pequena, de professoras alfabetizadoras já vem procurando os cursos de Mestrado e Doutorado: 10,56% das professoras de Ensino Fundamental I da rede escolar municipal de Araraquara são portadoras do título de Mestre ou estão realizando estudos e pesquisas para isso.

Além disso, as condições para esse movimento de busca de novos conhecimentos por essas profissionais podem (e devem) ser postas para o futuro professor já no curso de formação inicial, como aponta o mesmo estudo de André (2004), por meio de depoimento de um aluno participante de Projeto de Pesquisa sob sua orientação na Graduação. Vejamos:

A partir dele posso desenvolver de forma correta outros projetos de pesquisa [...] Devemos ter consciência da tamanha importância de um projeto. É ele que nos encaminha para um mestrado ou doutorado (ANDRÉ, 2004, p.109).

Já os dados do Gráfico 9, referentes aos Cursos de Especialização, em nível de pós-graduação lato-sensu, permitem supor que tais cursos podem estar sendo, como afirma Giovanni, Onofre e Zancul (2005), a “porta de entrada” dessas professoras para novos estudos e para iniciar seu contato com algumas situações e atividades de pesquisa, por meio da elaboração de monografia exigida ao final de tais cursos: 30,99% ou 44 das 142 professoras alvo desta pesquisa preliminar afirmaram já ter concluído ou estar cursando pelo menos um desses cursos.

No entanto, esse ainda parece ser um passo distante para mais da metade das profissionais investigadas. Os dados do Gráfico 10 mostram que

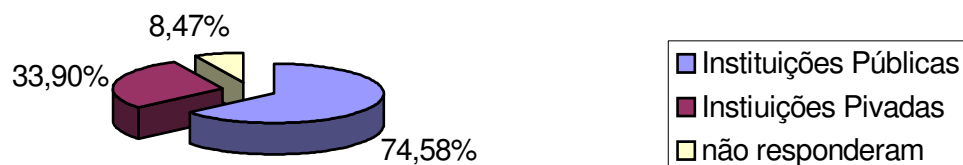
51,41% das professoras afirmaram nunca ter procurado tais cursos (além das 7,04% professoras que não responderam essa questão)

É relevante observar o importantíssimo papel que as Universidades (públicas ou não) cumprem na formação dos profissionais (tanto inicial quanto continuada). No entanto, como afirmam alguns autores dedicados ao estudo desse tema (SALMERON, 2001 e VIGEVANI, 2002, por exemplo), as instituições públicas são responsáveis pela quase totalidade da produção científica no campo educacional, o que lhes confere destaque na qualidade da formação oferecida aos profissionais e, provavelmente, na qualidade do ensino a ser desenvolvido, posteriormente, por esses profissionais do ensino em suas unidades escolares.

Segundo Vigevani (2002), autor que discute a crise da Universidade Pública, essa universidade precisa, urgentemente, revelar à sociedade os benefícios que provoca. Isto é, benefícios não imediatos, mas históricos e de longo prazo, apoiados no ensino e na pesquisa.

Isso é especialmente verdade quando são examinados os dados do Gráfico 11, a seguir, sobre as instituições responsáveis pela formação em nível de pós-graduação lato e stricto-sensu mencionadas pelas 84 profissionais que declararam envolvimento com esse nível de estudo (conforma consta no Quadro 2):

GRÁFICO 11. INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO



Há que se ressaltar, ainda, que dentre as instituições públicas mencionadas pelas professoras como local de realização de seus cursos de pós-graduação lato-sensu ou stricto-sensu, a Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara é a principal formadora. Dessas profissionais, 24 haviam realizado ou estavam realizando, nessa Instituição, seus estudos em nível de pós-graduação lato ou stricto sensu.

Finalmente, há que se ressaltar do Quadro 2, o conjunto de informações referentes aos demais cursos de **formação continuada** mencionados pelas 142 professoras respondentes. Tais dados revelam que os professores alvos desta pesquisa preliminar continuam sua formação principalmente, por meio dos chamados “cursos de 30 h” ou “cursos de curta duração” oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Do conjunto dos Cursos mencionados (agrupados no Quadro 2 em 8 categorias), somente dois apresentam carga horária superior a 30 horas: o PROFA³⁵ (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores) de 180 horas, com 75 professoras

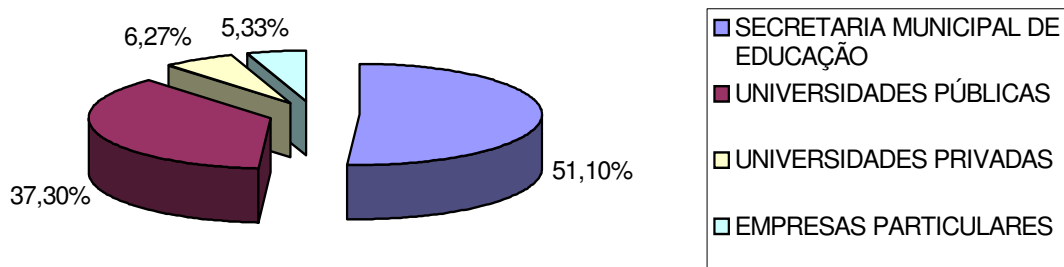
³⁵ O programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. O curso está aberto também a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. (ver a respeito: <http://cenp.edunet.sp.gov.br>)

participantes e o GRUHBAS³⁶ (“A formação faz diferença: reflexão e transformação”) de 120 horas e com a participação de 88 professoras. Vale lembrar, entretanto, que as professoras participantes nesses dois cursos não eram exatamente voluntárias. Suas participações se davam por indicação da própria escola e da Secretaria Municipal de Educação.

Cumprе acrescentar que, também em relação aos cursos de curta duração, as instituições públicas têm maior participação. Entre elas, a Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara tem participação majoritária, especialmente no oferecimento das chamadas “Jornadas de Educação”, mencionadas por 96 das 142 profissionais participantes desta pesquisa preliminar. O Gráfico 12 apresentado a seguir amplia essas informações:

³⁶ O GRUHBAS Projetos Educacionais e Culturais existe desde 1993, atuando a princípio na formação permanente de professores de História, na Baixada Santista. Desde seu início, desenvolveu projetos em parceria com a antiga Divisão Regional de Ensino do Litoral, Delegacias de Ensino, instituições ligadas à área de preservação do patrimônio histórico e também com algumas editoras. A partir do segundo semestre de 1996, o GRUHBAS ampliou seu campo de atuação, desenvolvendo atividades não só em História, mas também em outras áreas do conhecimento. Nessa nova fase, começou a contar com um grupo de profissionais da educação, com sólida experiência em currículo, educação continuada e avaliação do rendimento escolar. Passou a desenvolver projetos voltados para a formação de professores e para a coordenação e implementação de trabalhos coletivos nas escolas, com foco na reversão do quadro de evasão escolar. A finalidade dessas ações do GRUHBAS é proporcionar ao professor meios que o levem não só a questionar o processo de ensino e aprendizagem como também a reavaliar a concepção de sua área de atuação e sua prática pedagógica, objetivando garantir uma aprendizagem bem sucedida. O GRUHBAS organiza e desenvolve seminários, palestras, cursos e oficinas voltados para professores e equipes técnicas das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesses encontros, promove a discussão - fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, do MEC - de propostas pedagógicas e de questões teórico-metodológicas das diferentes áreas do currículo escolar. (Ver a respeito: www.gruhbas.com.br)

GRÁFICO 12. INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA



De acordo com o Plano Municipal de Educação de Araraquara (2004-2013), em relação à formação continuada oferecida aos profissionais do ensino pelo município, um conjunto de ações têm sido desenvolvidas: palestras, cursos, seminários e oficinas de apoio pedagógico às escolas. A Secretaria Municipal de Educação mantém para o desenvolvimento dessas atividades, parcerias com instituições públicas e com equipes de professores-formadores, afastados da atividade de sala de aula mediante processo seletivo, para oferecer cursos de apoio pedagógico aos docentes.

Ainda sobre a questão da formação contínua, a pesquisa realizada pela Brasil/Unesco (2004) revela também a importância dada a esse tipo de formação pelos professores brasileiros, bem como menciona a importância das instituições públicas e seus formadores, citados como principais responsáveis por essa modalidade de formação:

As percepções a respeito da formação continuada, as opiniões e expectativas apresentadas indicam que a maioria dos docentes brasileiros concorda que tais cursos devem ser executados por instituições de ensino superior, privilegiando,

em sua organização, o nível dos profissionais responsáveis pela sua condução e o interesse e a pertinência dos temas a serem tratados. (BRASIL/UNESCO, 2004, p. 135)

A esse respeito, cumpre examinar, dos dados do Quadro 2, quais são as áreas que os professores mais procuram entre as oferecidas, para continuar sua formação. Esses dados revelam que os cursos (de longa ou curta duração) mencionados pelas 142 profissionais respondentes podem ser agrupados em 06 áreas: alfabetização/PROFA (75 vezes mencionada); planejamento escolar/GRHUBAS (mencionada por 88 professoras); Jornadas Pedagógicas (apontados 96 vezes); informática (apontada por 75 profissionais); Aprendizagem de segunda língua: Espanhol, Inglês, Francês, Italiano (26 profissionais) e áreas relacionadas à Segurança e à Saúde: Segurança, Primeiros Socorros, Nutrição (20 vezes apontados).

Dois aspectos merecem destaque quando esses dados são examinados. De um lado, aparecem também aqui 26 questionários sem resposta a essa pergunta, levando-nos a supor que se referem a professores que, ou não estão motivados e dispostos a investir na própria formação, ou se acomodaram às atuais condições de trabalho. No entanto, como já vimos, são jovens demais para isso. De outro lado, é importante destacar que mais da metade dos profissionais está buscando atualização precisamente na área de Informática, que representa uma das grandes exigências do mercado de trabalho atualmente e consiste num tipo de linguagem que, muito provavelmente, pode aproximar os professores de seus alunos.

De acordo com os dados sobre o perfil do professorado brasileiro da UNESCO (2004), é necessário articular atividades diversas de suporte para

garantir a chamada “inclusão digital” dos professores, favorecendo ou promovendo a aproximação desses profissionais às novas tecnologias.

Vale lembrar aqui, também, as observações de Perrenoud (2000) a esse respeito:

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Também vale salientar aqui, que pode ser igualmente considerada expressiva a procura das professoras por cursos que lhes dêem o domínio de uma segunda língua – outra exigência significativa do mercado atual – e, certamente, um interesse novo no campo da formação de professoras para o Ensino Fundamental I.

Em síntese, as informações aqui apresentadas revelam um perfil dos profissionais respondentes, majoritariamente composto por mulheres, jovens, com nível superior, com uma trajetória de formação do ensino fundamental ao ensino superior na escola pública, nos anos 1980 e 1990, à qual procuram dar continuidade, seja por meio dos cursos de curta duração, seja por meio de cursos de pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu.

Os dados permitem observar, portanto, que para esse grupo específico de professoras, as instituições públicas tiveram um papel central como agências formadoras das professoras pesquisadas. Nesse sentido, é possível supor que tais instituições podem reunir, segundo os estudiosos aqui

mencionados, as condições para forjar um novo perfil dessas profissionais: professoras cuja atitude de pesquisa e de estudo resulta em marca específica sobre os diferentes aspectos que envolvem a sua prática profissional.

Os dados revelam a importância das possibilidades e oportunidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade nas universidades, especialmente para os cursos que formam professores. Ou seja, nas palavras de Moraes (1999), trata-se da: “formação de [...] geração de profissionais e de pesquisadores, através de suas atividades de ensino e pesquisa, atividades que são e devem ser o coração da universidade” (p. 1).

Ou, ainda, como propõem Giovanni, Onofre e Zancul (2005), no texto “Repensando a formação de professores na universidade: o ensino lado a lado com a pesquisa”:

Trata-se de repensar esse papel, a partir de concepção de formação segundo a qual, o ensino é tão central na estrutura de tais instituições quanto à pesquisa e, ambos, vitais para o processo de formação de professores. Trata-se ainda de concepção que se recusa a reduzir a formação docente a um eterno trânsito entre etapas e experiências diversas da trajetória profissional, descaracterizando ou minimizando a importância do momento específico de formação inicial – central em todos os aspectos da formação profissional e, especialmente, na formação da atitude científica, ética e responsável dos professores em relação ao próprio trabalho (GIOVANNI, ONOFRE E ZANCUL, 2005, p. 4-5).

Assim, é importante assinalar que o desafio da universidade, atualmente, é formar indivíduos capazes de buscar conhecimentos e saber utilizá-los. Mais que simplesmente dominar o conhecimento, hoje há que se aprender a lidar com o incerto, o desconhecido.

Nessa perspectiva, a inserção do aluno da graduação (especialmente as licenciaturas) em projetos de pesquisa pode ser um excelente caminho para a

superação da dicotomia entre teoria e prática e, nesse sentido, um instrumento valioso para a formação de um profissional reflexivo, autônomo, crítico e transformador da realidade social.

Cap. IV. Os caminhos da pesquisa principal e seus resultados.

Os entrevistados fornecem sempre, mais ou menos conscientemente, nas entrevistas solicitadas pelo sociólogo, os elementos de um relato pessoal que elaboraram ao longo de múltiplas ocasiões anteriores de apresentação verbal. Quer seja com amigos, com um cônjuge, com os filhos, com colegas de trabalho ou, às vezes, com um psicoterapeuta, um analista ou um diário pessoal, eles já foram levados, com maior ou menor freqüência, a falar de si e a selecionar em seu passado os traços que julgavam pertinentes, ou seja, característicos de seu "caráter", de sua "personalidade", de seu "estilo" ou de seu "temperamento".

(LAHIRE, 2004, p. 314)

4.1. SUJEITOS SELECIONADOS

15 Professoras da rede

Do conjunto de 142 profissionais do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Araraquara, respondentes dos questionários, foram selecionadas 16 professoras a partir dos seguintes passos / critérios:

- a pesquisa preliminar identificou a presença de 32 profissionais com um perfil que incluía a participação em processos e atividades de iniciação à pesquisa na graduação;
- dessas 32 profissionais, 16 ocupavam funções técnico-administrativas na SME (Professores coordenadores, Diretores, AEPs) e 16 permaneciam em salas de aula, atuando como professoras da rede de ensino municipal;
- embora fosse interessante analisar a trajetória das 32 professoras, a inviabilidade do tempo, de um lado, e a intenção de focalizar, especificamente, a trajetória de profissionais docentes atuantes em sala de aula, de outro (especialmente considerando relevância desse foco para a linha de pesquisa “Educação do Professor” à qual se vincula a pesquisa aqui relatada, determinaram a decisão de concentrar a análise nas 16 professoras que permaneciam atuando em sala de aula, buscando em suas trajetórias e depoimentos indícios do impacto das experiências de iniciação à pesquisa vividas na graduação, sobre suas atuações profissionais;
- finalmente, das 16 professoras, foram entrevistadas 15 (perda amostral, decorrente do falecimento de uma delas).

3 Profissionais das escolas em que as professoras atuavam

Com a intenção de confirmar os indícios obtidos com o depoimento das 15 professoras para analisar o impacto das experiências com atividades de iniciação à pesquisa na formação sobre o desempenho da função docente, optou-se por entrevistar também, pelo menos 01 profissional da equipe técnica das escolas em que atuavam, em 2005, essas 15 professoras. Tal decisão permitia acrescentar à visão das professoras entrevistadas, também a visão de seus superiores imediatos. Assim, foram selecionadas mais 03 profissionais (1 Vice-Diretora, 1 professora-Coordenadora e 1 Assistente Educacional Pedagógica) de acordo com os seguintes passos / critérios:

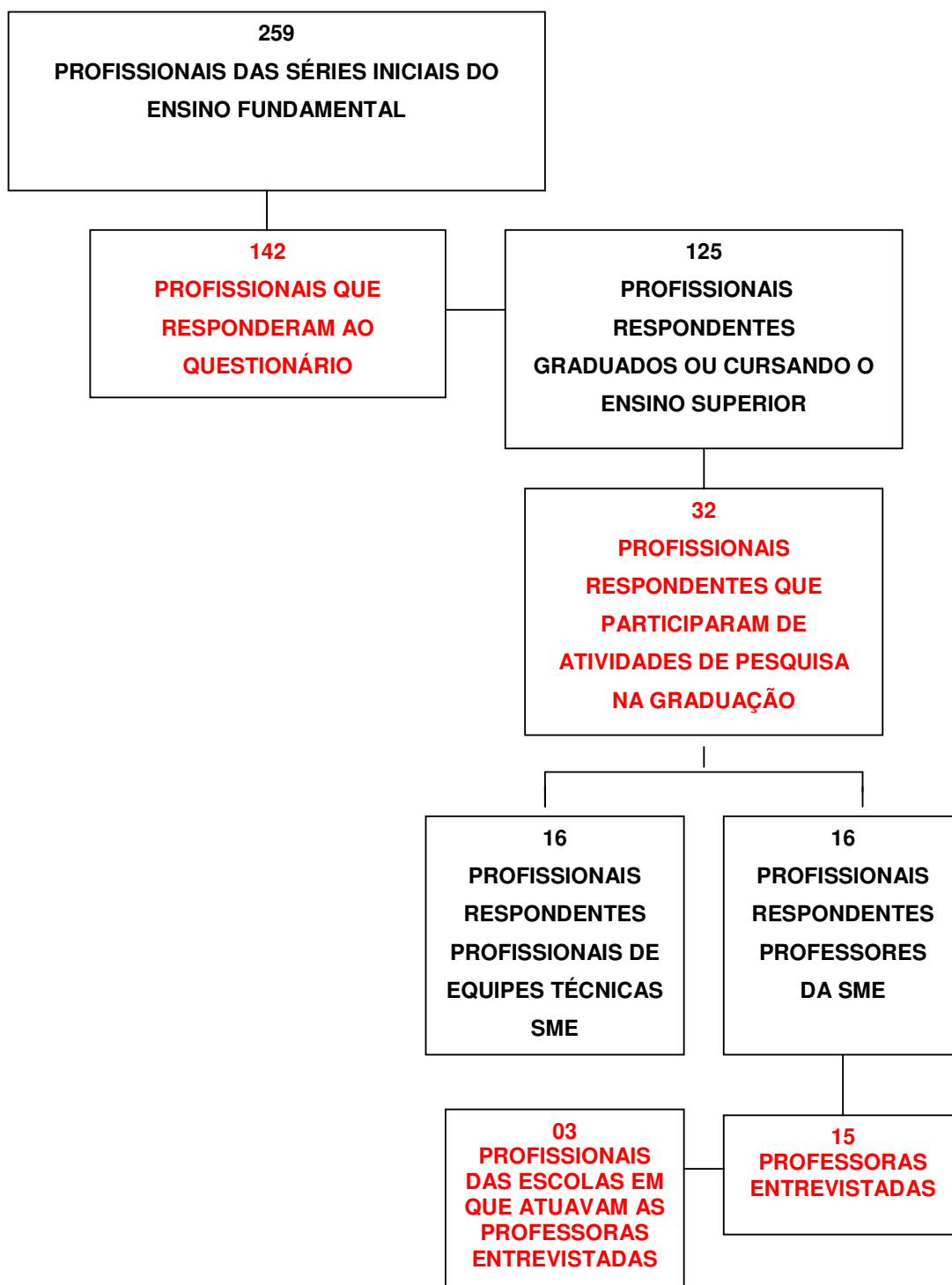
- num primeiro momento, foi realizado um mapeamento das escolas em que as 15 professoras lecionavam;
- um grupo de quatro professoras lecionava em uma mesma unidade de ensino – nessa unidade, a entrevista foi realizada com a Vice-Diretora – por sua disponibilidade em atender à solicitação de entrevista / depoimento e por já ser mestre na área de Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (o que poderia ser um indicador de maior clareza e objetividade na avaliação desse impacto);
- outro grupo, de quatro professoras lecionava em um CAIC, na periferia da cidade – nessa unidade, a entrevista foi realizada com a Professora-Coordenadora – também por sua disponibilidade em atender à solicitação de entrevista / depoimento e também por ser doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (o que reiterava o critério de seleção da profissional anterior: maior clareza e objetividade na

avaliação do impacto das experiências de iniciação à pesquisa sobre o desempenho das professoras na função docente);

- outro grupo de três professoras lecionava em uma EMEF – nessa unidade, a entrevista foi realizada com a Assistente Educacional Pedagógica, que era a profissional mais próxima das professoras com disponibilidade para atender à solicitação de entrevista / depoimento e também é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara³⁷;
- nas duas unidades em que atuavam as outras quatro professoras não foi possível realizar entrevistas por falta de tempo/disponibilidade, excesso de trabalho e recusa das profissionais contactadas em conceder seus depoimentos.

Assim, no total, foram realizadas 03 entrevistas com profissionais das equipes técnicas das 03 escolas em que atuavam, em 2005, 11 das 15 professoras alvos deste estudo, como mostra a Figura 1 apresentada a seguir, que caracteriza o conjunto dos sujeitos desta pesquisa:

³⁷ As profissionais que concederam as entrevistas, provavelmente, sabem da importância de fornecer dados para a pesquisa, por estarem cursando pós-graduação *stricto sensu*.

FIGURA 1: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

4.2. AS ENTREVISTAS

A escolha da entrevista, como técnica básica para a coleta de dados nesta segunda etapa da pesquisa, decorreu da pertinência desse tipo de procedimento, levando-se em conta o tempo para a realização do estudo e a possibilidade que essa técnica abre para coletar, de forma imediata, as informações necessárias à realização da pesquisa.

Além disso, para o tipo de pesquisa aqui proposto, a entrevista se destaca, especialmente pela interação que permite entre pesquisador e pesquisado e pela “[...] atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33)

Autores como: Goode e Hatt (1977); Lüdke e André (1986); Triviños, (1987); Bogdan e Biklen (1994) põem em destaque tanto as vantagens quanto a demanda de cuidados e exigências que o uso da entrevista traz ao pesquisador. Dentre as vantagens pode-se apontar, por exemplo, a captação imediata e corrente da informação desejada; além disso, a entrevista favorece o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas; e facilita correções, esclarecimentos e adaptações na obtenção de informações. Por outro lado, exige respeito pelo entrevistado e seu universo; local e horários adequados; garantia de sigilo e anonimato; vocabulário adequado ao nível de instrução do informante; capacidade de ouvir e criar clima de confiança; cuidados específicos para o registro e transcrição das informações; construção e teste prévios de roteiro com tipos de perguntas que atendam aos objetivos da pesquisa.

Neste estudo, especificamente, o objetivo das entrevistas foi o de identificar aspectos relevantes para a construção de um referencial a respeito do tema.

Entre os tipos de entrevista, optamos por realizar a entrevista semi-estruturada na medida em que, por sua flexibilidade, permite ao entrevistador o auxílio de um esquema básico, mas sem rigidez de seqüência, passos, temas, e, ao entrevistado, permite certa abertura para colocar as questões livremente, da melhor forma possível (ver no Anexo 2, roteiros de entrevista construídos e testados)³⁸.

Assim, foram realizadas, em 2005, entrevistas com todos os sujeitos selecionados para amostra, nesta segunda etapa da pesquisa: 15 professores do ensino fundamental I e 3 profissionais das escolas em que as professoras atuavam.

As entrevistas, que duravam em média 2h 30 min, foram quase todas realizadas nas residências dos entrevistados (apenas 04 foram realizadas no local de trabalho das profissionais entrevistadas). Todas foram gravadas em áudio após anuência dos entrevistados; transcritas literalmente e acrescidas de observações da entrevistadora (a própria pesquisadora).

4.3. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Ludke e André (1986),

[...] analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o

³⁸ Deixo aqui registrados agradecimentos especiais aos pesquisadores "juízes" dos instrumentos – Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUC/SP e UNESP/Araraquara) e Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri (Unesp/Araraquara). Profa. Dra. Sônia Irene Silva do Carmo (Secretária Municipal de Educação de Araraquara) e Profa. Sueli de Fátima Barbosa Caires (Coordenadora Técnica do Ensino Fundamental do Município de Araraquara-SP).

material; dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões relevantes são reavaliados, buscando-se as relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45)

É nesse momento de análise dos dados que se encontra, segundo essas mesmas autoras, a possibilidade de “avançarmos no plano do conhecimento”, buscando as relações possíveis dos dados entre si e com outros estudos já produzidos sobre o tema.

Assim, neste estudo, o processo de organização e análise dos dados se deu a partir de mapeamento geral das respostas, seguido do agrupamento das informações em torno de classes de dados suscitadas por aspectos ou elementos presentes no conjunto das informações. Os dados obtidos foram organizados em “quadros de referência” para análise, aos quais denominados “imagens reveladas”³⁹, contendo uma síntese dos depoimentos de cada professora, elaborada com base nos seguintes eixos organizadores da apresentação dos dados:

- retrato de vida;
- história da escolaridade no ensino fundamental e médio;
- ensino superior e experiências de iniciação à pesquisa;
- inserção na vida profissional, percurso e carreira;
- a visão da professora sobre a experiências de iniciação à pesquisa e a relação com a docência: os impactos percebidos;

³⁹ Esta forma de organização dos dados coletados a apresentação dos mesmos para análise – sob a forma de perfis individuais, “retratos”, ou “imagens reveladas” – foi inspirada na obra de B. Lahire (2004), intitulada “Retratos sociológicos: disposições e variações individuais”, na qual o autor, desenvolve estudos de caso, por meio do que denomina “entrevistas densas” com 08 sujeitos, buscando mostrar as forças e contraforças, às quais somos submetidos desde a infância e que determinam nossos comportamentos.

- possibilidades e limites da atuação como professora x autonomia docente.

Tais quadros foram, em seguida, analisados por meio dos eixos básicos presentes nas leituras realizadas (história de vida, trajetória escolar e desenvolvimento profissional) e das questões iniciais de pesquisa:

- Que relação as professoras percebem entre as experiências de iniciação à pesquisa na formação e o exercício da profissão docente?
- Que condições antecederam e seguiram essa formação?
- Que percepções expressam os profissionais das equipes-técnicas das escolas em que atuam as professoras sobre seus desempenhos como docentes nessas escolas? Percebem e expressam relações entre tais desempenhos e as experiências de iniciação à pesquisa dessas professoras na graduação?

4.4. IMAGENS REVELADAS PELAS PROFESSORAS

Buscando, num primeiro momento, apresentar um mapa geral dos dados obtidos com as entrevistas, optou-se por apresentá-los, por meio dos quadros-síntese que resultaram em “imagens reveladas” por cada uma das professoras em relação a:

- seu retrato de vida ou perfil sócio-econômico-cultural;
- a história de sua escolaridade no ensino fundamental e médio;
- a trajetória no ensino superior e suas experiências de iniciação à pesquisa;
- sua inserção na vida profissional, percurso e carreira;
- a visão da professora sobre as experiências de iniciação à pesquisa e a relação com a docência: os impactos percebidos;
- percepção das possibilidades e dos limites de sua atuação como professora x autonomia docente.

A importância da análise desses fatores, já defendida pelos diferentes autores mencionados nos Capítulos 1 e 2 (MARIN, 1996; TARDIF, 2002; CHAKUR, 2001; LELIS, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 2001, GIROUX, 1997, CONTRERAS, 2002, entre outros), se revela nos quadros-síntese obtidos, que vão, pouco a pouco, reunindo elementos / indícios para compreensão da identidade profissional docente.

Finalmente, cabe ressaltar, ainda, que nas imagens reveladas, apresentadas a seguir, as professoras foram nomeadas pelos atributos que, de um lado, permitem sintetizar seus perfis e, de outro lado, permitem manter no anonimato a identidade das mesmas.

Neste sentido, as 15 professoras entrevistadas receberam os seguintes atributos:

1. Professora Escritora
2. Professora Contadora de Histórias
3. Professora Cientista-Social
4. Professora Líder
5. Professora Crítica
6. Professora Coordenadora
7. Professora Comunicativa
8. Professora Socióloga de Gênero
9. Professora Tímida
10. Professora Cortadora de Cana
11. Professora Bailarina
12. Professora Politizada
13. Professora Envolvida
14. Professora Questionadora
15. Professora Experiente

Vejamos cada uma delas:

QUADRO 1. A PROFESSORA ESCRITORA

[...] eu sempre gostei muito de Língua Portuguesa. Eu adorava Redação. Uma vez eu entrei num concurso de redação do Estado e minha redação ganhou como a melhor da cidade. [...] Eu sempre falei que quando crescesse eu seria escritora de livros para crianças e ainda não desisti desse compromisso.

RETRATO DE VIDA

A “escritora” é uma professora de 28 anos de idade, vinda de uma família de baixa renda. Os pais, separados quando ela tinha 14 anos e estava na 8ª série, cursaram até a 4ª série primária. O pai, com problemas de alcoolismo, era vigia noturno e a mãe, que não tinha TV em casa, era leitora assídua de gibis do Chico Bento. Nasceu e viveu boa parte de sua vida estudantil na Zona Leste de São Paulo. Tinha uma irmã gêmea que estudou com ela até o final das séries iniciais. Sempre sonhou em ser escritora. Participou, desde a 8º. série, de um movimento Católico de Comunhão e Libertação em que está engajada, até hoje. As características que dela me vêm à memória, são as de uma menina batalhadora, estudiosa e muito forte. Atualmente casada com um professor de séries iniciais, não tem filhos e apresenta um padrão de vida médio. Faz Doutorado na UNESP de Araraquara, na área de História da Educação, e pretende seguir a carreira universitária.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Estudou no ensino fundamental, de 1985 até 1992, em escolas públicas da Zona Leste de São Paulo. Da primeira à quinta série, na mesma escola, e da sexta à oitava passou por três escolas diferentes, devido a mudanças de bairro. Na 8º. série houve a separação dos pais, que foi traumática para ela. Disse ter se envolvido nos estudos para esquecer os problemas. Amava a Biblioteca da escola e a disciplina de Língua Portuguesa. Sempre foi uma excelente aluna. Lembra de ter tido no seu processo de ensino professoras rígidas e competentes, principalmente na área de Português. A irmã gêmea sempre foi uma grande referência para ela, pois estudaram juntas. Adorava redação e chegou a escrever livrinhos de histórias. Participou de um concurso de redação, em nível estadual, e ganhou como a melhor da escola, do Bairro e da cidade. Matemática era uma disciplina de que gostava muito, até à 5º. série; depois, passou a não gostar devido aos professores que teve. Cursou o ensino médio entre 1993 a 1995, numa escola técnica do Tatuapé. Fez um curso técnico de Publicidade Noturno, pois precisava trabalhar. Queria o Magistério, mas o curso era oferecido apenas no período diurno. Foi representante de classe nos 3º. e 4º. anos de curso. Era uma das melhores alunas da sala, fato comprovado pela cota que ganhou, dada aos melhores alunos, para prestar o vestibular. Escolheu Pedagogia pelo sonho de conhecer a criança e poder ser uma escritora da área infantil. Optou por Araraquara, pois tinha parentes da mãe. Perdeu o pai, 6 meses antes de entrar para o curso.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Em 1996, aos 18 anos, entrou para o curso superior, que terminou em 1999. Morar fora foi, para ela, um desafio que possibilitou seu amadurecimento. No primeiro ano de Faculdade teve bolsa PAE e foi quando se apaixonou por pesquisa; do 2º ao 4º. ano foi Bolsista PET. Ressaltou o quanto essa experiência de pesquisa marcou sua formação. Pelo PET, aprendeu a organizar jornadas e Semanas Pedagógicas, socializar-se com o grupo, desinibir-se ao apresentar trabalhos em congressos. Sempre muito estudiosa, foi a aluna 9-10. Amava História da Educação, Psicologia e Didática e fez Habilitação em DM. Participou de dois grupos de estudos no 1º.a no de História da Educação e no 4º. ano de Filosofia para crianças. Foi membro do Conselho de Curso no 1º. ano de Faculdade, buscando defender os direitos da Pedagogia. Foi uma aluna que viveu intensamente sua vida acadêmica.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Começou a lecionar Filosofia para crianças em 2000. Atuou com essa disciplina para a Educação Infantil, para a Terceira Idade, DM e Ensino Regular. Embora esse início de carreira tenha sido tumultuado, pois não tinha linearidade, e a indisciplina era muito grande, foi muito rico para sua experiência. Em 2001, entrou no Curso de Mestrado na UNESP e continuou trabalhando. Em 2002, atuou como professora Universitária num curso de Letras de Batatais, lecionando Literatura Infanto-Juvenil, pelo fato de seu Mestrado ser voltado para os estudos de Monteiro Lobato, numa análise crítica de sua produção. Em 2003, entrou na SME de Araraquara e em 2004 foi coordenadora da escola. No final do ano, devido a problemas com a Diretora da escola, pediu para sair. Está atuando há 6 anos. Atualmente, faz Doutorado na UNESP na área de História da Educação.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCENCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

O curso superior ajudou parcialmente, pois as teorias deram respaldo e as experiências das professoras universitárias auxiliaram, como exemplo, para seu posicionamento. Os grupos de estudos em Filosofia ajudaram muito, porque se tratava de uma metodologia de Lipman para desenvolver estratégias de raciocínio. Aprenderam a montar material e a trabalhar em sala de aula, com procedimentos que ajudam a sanar as dificuldades. Já a contribuição do grupo de História da Educação, auxiliou na reflexão sobre as diferentes concepções de infância, possibilitando conhecer esse universo: o que pensavam, o que queriam, o que sentiam as crianças. O PET lhe possibilitou uma formação integral, um suporte teórico. Mas, acima de tudo, ensinou-lhe a maneira de trabalhar em grupo, respeitando a opinião do outro, a ter autonomia para montar projetos, organizar eventos na escola e a ter um certo posicionamento de liderança.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

A professora é muito eficiente na questão de trabalhos com leitura, em sala. Ama leitura e desperta esse amor no aluno. Não gosta de realizar projetos impostos pela SME, que não possa ter autonomia para desenvolver. Gosta muito de realizar seus próprios projetos. Geralmente faz campeonatos na sala, estimulando os alunos, com medalhas e participação dos pais. É uma grande incentivadora da leitura e redação, tanto que uma de suas alunas chegou a ganhar um concurso de redação do PROERD. Diz ter autonomia na sala, em suas ações, metodologias, e procedimentos, mas fora de espaço fica complicado, pois a autonomia só acontece fora da sala quando o administrativo da escola ajuda. Diz ter uma boa relação com os alunos, pais, pares e superiores, mas que as pessoas muitas vezes não separam o pessoal do profissional, segundo ela por falta de entendimento, argumento e senso crítico profissional. É muito participativa no coletivo da escola, sempre faz cursos de formação contínua. Participa de reuniões sobre planos e cargos, pois acredita que temos que lutar por nossos direitos. Diz que a formação inicial deveria romper com a dicotomia entre teoria e prática e que seria necessário trazer a escola para a universidade. Para ela, um bom professor alia teoria e prática, preocupa-se com o aluno que vai formar, tem objetivos claros, tem uma ótima metodologia de trabalho.

QUADRO 2. A PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS

[...] eu gosto muito de contar história, de ler história, de inventar história, principalmente com os menorzinhos, eles adoram porque eles viram os personagens, se envolvem, fantasiam. Acho que isso eu faço bem, pelo menos quando tem que contar história no coletivo da escola, isso já é designado para mim.

RETRATO DE VIDA

A “contadora de histórias” é uma professora de 28 anos, nascida e criada em Santo André, São Paulo. Vem de uma família de classe média. O pai, formado em Física pela USP, nunca exerceu a profissão, pois foi bancário a vida toda; a mãe, com ensino fundamental completo. Sempre foi muito estimulada pela família para estudar, dedicar-se às artes, desenvolver o senso crítico. Estudou em colégio até o final do ensino fundamental. Muito falante, comunicativa e bem-humorada, é solteira, mora sozinha e tem uma vida econômica razoável. Adora sair com os amigos e desfrutar de eventos, shows, teatro, cinema, boate. É uma excelente contadora de histórias no Centro de Educação Complementar, no qual trabalha com a Oficina de Produção de textos. Terminou o Mestrado na UFSCar, no final de 2005, e pretende dar continuidade aos estudos.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Não fez o pré. Estudou o ensino fundamental todo em colégio particular nos anos de 1984 a 1991. Até a 6^o. série estudou em uma escola, de 7^o. a 8^o. mudou de escola, devido a problemas da família com a direção do colégio e confessa que essa mudança foi muito traumática, devido à falta de adaptação. Antes de mudar de escola, lembra que era uma excelente aluna, participava de feira de ciências, conhecia todo mundo, tinha muitos amigos. Teve professores competentes, só não gostava de Educação Artística, pois nunca teve habilidade,. Sempre gostou muito de Português e teve algumas dificuldades com Estudos Sociais e na área de exatas. Sempre foi muito tagarela e desinibida, questionava e colocava suas opiniões frente aos professores.

Iniciou o ensino médio em 1992 e terminou em 1993. Inicialmente estudou no colégio Anglo, pois os pais queriam que estudasse numa escola que preparasse para o vestibular e sentiu excesso de liberdade no colégio e não soube lidar com isso. Repetiu o 1^o. ano. Os Pais tiraram-na do colégio e pediram que escolhesse um curso profissionalizante. Escolheu fazer magistério, estudou no Centro Interescolar Municipal de São Caetano, era a melhor escola do Bairro. Tomou gosto pelos estudos e estudou muito, era uma das melhores alunas da sala. Lembra de ter tido excelentes professores, até Mestrandos da USP. Amou Literatura, pois tinha muita facilidade para escrever, escrevia e montava peças na classe, às vezes “carregando” o grupo nas costas. Gostou também de história da Educação. Por ser desinibida, era porta-voz do pessoal da sala. Queria prestar vestibular na área de Biologia. O sonho continuava a ser o de entrar na universidade, pois o pai tinha feito curso superior. No quarto ano de magistério, fez cursinho à noite. Ganhou um teste vocacional no cursinho que a orientou para área de Comunicação e Pedagogia. Optou por Pedagogia, para dar continuidade aos estudos.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Prestou Pedagogia na UNESP e UNICAMP e passou nas duas universidades. Optou por Araraquara para ficar mais longe de casa. Iniciou o curso em 1997 e formou-se em 2000. Adaptou-se muito bem ao mundo acadêmico. Estudava no período diurno, mas morava no Câmpus. Identificou-se mais com as disciplinas de História da Educação e Filosofia, mas não gostava das disciplinas metodológicas. Era uma das melhores alunas da turma, adorava estudar e aproveitou o máximo que a Faculdade oferecia. Ajudava muito os colegas do curso por ter facilidade nas disciplinas e por ser muito estudiosa. Foi Bolsista PET e participou e organizou vários eventos. Participou de um grupo de estudos sobre Filosofia para crianças, do

grupo de História da Infância e do Grupo sobre Indústria Cultural. Foi uma das fundadoras do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia. Muito crítica e politizada, esteve sempre no meio das greves, assembleias e manifestações da Faculdade. Sempre foi muito próxima dos professores pela desinibição e envolvimento com o curso. Adquiriu um excelente cabedal teórico e posicionamento político.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Começou a lecionar dando aulas particulares para crianças. Em 2002, foi aprovada em um concurso público e começou a trabalhar na rede. Lecionou 3 anos nas séries iniciais, não se identificou com esse tipo de trabalho e no ano de 2005 começou a trabalhar no Centro de Educação Complementar. Disse gostar mais da proposta de trabalho do CEC, pois trabalha com todas as faixas etárias na Oficina de Produção de Textos. Terminou em 2005 seu Mestrado na UFSCar, no qual realizou uma pesquisa relacionada à análise de uma unidade de Educação Complementar. Tem interesse em fazer Doutorado e seguir carreira no curso superior.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Para a professora, o curso de Pedagogia auxiliou na fundamentação teórica de seu trabalho, na busca de leituras e caminhos para superação das dificuldades. Permitiu uma visão diferente da realidade e a possibilidade de se posicionar, de argumentar, de refletir sobre o sistema de ensino. Já o PET auxiliou no convívio com os pares, na postura de organizar eventos, de ter uma visão mais ampla de educação, cultura e artes, além de produzir materiais de qualidade, textos e debates com o grupo. Segundo a professora, se não tivesse participado do PET, não saberia metade do que sabe. Seu posicionamento e seu olhar crítico destoam do grupo em que trabalha. Consegue olhar além, ter senso crítico, valorizar eventos, congressos e palestras que muitos não valorizam, perceber a contribuição dos teóricos da educação e da pesquisa na formação do docente.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Muito falante, comunicativa e politizada, a professora diz ser “meio” líder do grupo. Disse ter discutido nas séries iniciais com uma Diretora que era injusta e caluniosa, fez uma crítica pública e levou isso para a Secretaria Municipal de Educação que fez até audiência com a Diretora. Disse que o grupo todo de professores da escola ficou a seu favor e que os professores saíram da escola junto com ela. Hoje trabalham no CEC juntos. Segundo a professora, ela se posiciona e cobra porque desenvolve seu trabalho de forma bem feita. No seu trabalho é muito dedicada, organiza gincana, festas, é muito dinâmica e engajada, mas diz sofrer muito com os professores descompromissados que boicotam seu trabalho. Sempre esteve engajada em movimentos de greve e plano de carreira e procura sempre fazer cursos de formação continuada. Diz ter total autonomia na sala de aula e participar do conselho de escola. Sempre se posiciona nas reuniões e gosta de desenvolver projetos na escola. Diz sentir a falta de pessoas bem formadas na docência para poder trocar e discutir sobre a área. Acha que os professores deveriam ter uma formação mais crítica e reflexiva, pautada em muita leitura e participação em eventos.

QUADRO 3. A PROFESSORA CIENTISTA SOCIAL

[...] eu fazia Ciências Sociais de manhã e Pedagogia a tarde.[...] as matérias das Ciências Sociais me ajudaram a entender a Pedagogia. Acabei ficando com uma bagagem muito boa. Mais crítica, com uma visão mais ampla da educação. Acho que todo Pedagogo deveria fazer Ciências Sociais.

RETRATO DE VIDA

A “cientista social” é uma Araraquarense de 34 anos, desembaraçada, sorridente e bastante comprometida com a profissão. Filha de um ex-seminarista e de uma professora, sempre teve um nível sócio-econômico estável. Atualmente divorciada, mora sozinha e tem casa própria. Entrou no Mestrado na UNESP em 2000 e acabou abandonando o curso pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Costuma sair aos finais de semana com o namorado e adora cinema, teatro e barzinhos. É freqüentadora da igreja católica e adora comprar livros

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Fez o Ensino Fundamental nos anos de 1978 a 1985. Coursou as Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Progresso de Araraquara e de 5^o. a 8^o. séries passou por duas escolas na rede pública. A saída do colégio para a escola pública ocorreu, pois sua irmã quis estudar com a prima e ela acabou indo também. Hoje tem consciência de que não deveria ter mudado de escola, pois sentiu a diferença e decadência do ensino na escola pública. Até hoje sente a defasagem e as lacunas de conteúdo nessas séries. Sempre foi uma excelente aluna, destacando-se na sala. Teve dificuldades de adaptação quando mudou do colégio para a rede e na 8^o. série mudou, novamente, para outra escola da rede que era de melhor qualidade e sentiu que tinha que estudar muito para superar o prejuízo. Durante todo o ensino fundamental, a disciplina que mais adorava era a de Português. Relacionava-se muito bem com os colegas, professores e sempre foi muito empenhada nos estudos.

O ensino médio foi realizado entre os anos de 1986 e 1988. Devido às propagandas e aos modismos da época, a sua escolha foi pelo colégio Objetivo, pois o sonho era fazer curso superior. O curso foi muito bitolante, segundo a professora. Não aguçava o senso crítico e se pautava apenas em cobranças para passar no vestibular. Os professores davam aulas- show, baseadas em apostilas que cobravam o máximo da memorização. A professora lembra da pressão e dos eventos e palestras sobre carreira profissional. Sempre foi uma excelente aluna, estudiosa e dedicada e que continuava a gostar de Português. Lembra-se de ter tido que fazer cursinho um ano depois pois não conseguiu passar no vestibular. Não sabia qual carreira seguir e prestava cursos na área de biológicas e exatas. Depois de se cansar de tentar, resolveu prestar Ciências Sociais, pois percebeu que tinha mais facilidade na área de Humanas.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Começou Ciências Sociais no ano de 1992 e terminou em 1995. Percebeu na Faculdade como havia sido alienante o seu ensino médio, pois não havia formado, nela, uma postura crítica e questionadora. Segundo a professora, o Curso de Ciências Sociais era muito teórico e no início houve uma certa dificuldade de entendimento. Em 1993, prestou Pedagogia e fazia os dois cursos ao mesmo tempo. Buscou a Pedagogia, pois sentiu a necessidade de complementar e entender a área educacional, pois queria seguir a área docente. Um curso auxiliou no crescimento e entendimento do outro. No 2^o. e 3^o. anos de curso, foi bolsista FUNDAP e desenvolveu uma análise do Livro Didático, enquanto monitora da área de Didática. Já no 4^o. ano de curso participou do Projeto de Orientação Profissional.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Há 10 anos lecionando, levou um susto enorme com a realidade da sala de aula, no início da carreira. Além de professora das séries iniciais, foi integradora e professora do ensino médio. Em 2000, entrou no Mestrado na UNESP e acabou abandonando o curso por não conseguir conciliar seu trabalho com os estudos. Em 2005, fez Especialização na área de Educação Infantil, por conta das novas exigências da criança de 6 anos no Fundamental. Sempre participa de cursos de Formação Continuada que são oferecidos pela Secretaria e diz ter vontade de voltar a fazer Mestrado.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCENCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

O curso de Pedagogia ofereceu-lhe uma boa fundamentação teórica, mas deixou a desejar na parte prática. Já a pesquisa auxiliou bastante. A participação na monitoria, no qual ela analisava o livro Didático, foi fundamental para a visão que tem até hoje dos materiais elaborados para a área de Educação. A participação no grupo de pesquisa em Orientação Profissional ofereceu a oportunidade de conseguir analisar o comportamento dos alunos e dos pais, já que no projeto ela fazia entrevistas e debates com os adolescentes e os familiares. Relata que, quando lecionou no ensino médio, auxiliou muitos jovens a prestarem um vestibular e a seguirem a carreira acadêmica. Acha que esse tipo de orientação é fundamental para os alunos. Como Intregadora orientou muitos professores na observação e entendimento de seus alunos de forma cautelosa e sem preconceitos. Nas séries iniciais trabalha com diálogo, diagnóstico e acompanhamento de seus alunos e conta muito com o apoio da família, quando é possível. Disse que não seria a profissional que é se não tivesse passado por essas experiências de pesquisa

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

A professora, além de ser perfeccionista no trabalho, diz que quando se depara com algo que não consegue realizar vai atrás e enquanto não aprende, não sossega. Adora trabalhar com a Ludicidade, com debates e questões sociais. Desenvolve projetos que são passados pela Secretaria de Educação e afirma que trazer a comunidade para a escola é muito difícil. Diz ter autonomia, até certo ponto, pois a maioria das coisas são decididas em grupo. O espaço de maior autonomia para ela, ainda é a sala de aula. Fala que seus superiores têm uma boa integração com o grupo. Disse que o grupo de professores onde trabalha é super unido e comprometido, buscando sempre o melhor. Acha que o professor, dentro das possibilidades que lhe são dadas, pode ser competente e desenvolver um trabalho de qualidade se tiver motivação interior. Acredita que participar de movimentos de greve e ações políticas é fundamental para alcançar os interesses da classe.

QUADRO 4. A PROFESSORA LÍDER

O PET contribuiu para o meu posicionamento frente às situações da escola, porque você consegue se posicionar, se expressar, porque vc tem um determinado conhecimento [...] Tanto é que quando me chamaram para a coordenação, foi porque eles acharam que eu tinha uma postura de liderança.

RETRATO DE VIDA

A líder é uma profissional de 31 anos que nasceu em Jaú e que percorreu boa parte de sua trajetória escolar lá, em colégios conceituados. Vem de uma família de classe média estável, em que o pai fez 2 anos de curso superior e a mãe até a 7^o. série do ensino fundamental. Segundo a professora, seus pais sempre valorizaram a escola e buscaram fazer o melhor na educação dos filhos. Muito coerente, tranqüila e comunicativa, têm uma grande postura de líder e conhecimento para isso. Assumiu em 1999 a posição de coordenadora Pedagógica na escola e um ano depois desistiu da função por julgar não ter experiência para auxiliar os pares e as necessidades da escola, pois só havia lecionado um ano quando assumiu a coordenação. É especialista em Gestão escolar pela UNESP e está, atualmente, cursando o Mestrado. É casada, tem uma filha e vive uma vida confortável, pois o marido é professor universitário.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Cursou o ensino fundamental entre os anos de 1981 e 1988. Do maternal até a 4^o. série estudou em um mesmo colégio em Jaú. De 5^o. a 7^o. Série veio para Araraquara e estudou no Colégio Diálogo. Na 8^o. série voltou para Jaú e estudou numa escola do estado por não ter vaga no colégio onde já havia estudado. Por ser gordinha, sofreu muito os traumas dos apelidos impostos pela professora de 1^o. série que a chamava de “batata cozida”, Até a 4^o. série sofreu com a turma do colégio que sempre a chamava pelo apelido. Depois que mudou de escola esses problemas terminaram. Sempre foi uma excelente aluna e na 8^o. série era a melhor aluna da sala. Adorava Português, Biologia e Artes e não gostava de Matemática e Geografia, por causa dos textos que deviam ser decorados.

Fez o ensino médio entre os anos de 1989 e 1991. Estudou o 1^o. e 2^o. colegial no Colégio Objetivo de Jaú e, no 3^o. colegial estudou no EEBA, em Araraquara. Terminou o colegial com 16 anos. Lembra no colégio dos professores- show que preparavam os alunos para o vestibular e no EEBA lembra dos tradicionais. Sempre foi uma excelente aluna que gostava de Português e História e que não gostava muito de Matemática. Lembra de ter participado de uma chapa que não ganhou, mas diz terem sido muito interessantes as discussões e lembra da diferença que sentiu mudando do colégio para a rede pública, pois sentiu o ensino mais fraco. No final do ensino médio prestou vestibular para Engenharia, por interesse da mãe e, como não passou, fez aulas particulares de Exatas no Maquifísica. Como ia muito mal no curso, percebeu que aquela área não era para ela. Voltou para Jaú e foi trabalhar com o pai, que tinha uma loja. Como a tia fazia Pedagogia, incentivou-a a fazer também e ela começou a cursar Pedagogia numa escola particular noturna. Acabou gostando do curso e no outro ano quis prestar vestibular para uma universidade pública e foi quando entrou na UNESP de Araraquara.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Começou o curso de Pedagogia em 1994 e terminou em 1997. Diz ter sido uma das melhores alunas da sala, era estudiosa e dedicada. Adorava Psicologia e escolheu a habilitação em Orientação Educacional por se voltar um pouco para essa área. Foi bolsista PET e viajou para muitos congressos e eventos para apresentação de trabalho. Fez muitos cursos e pesquisas por conta da bolsa. Dentro do PET se destacava como líder. Segundo ela, se não fosse a riqueza da participação na bolsa de pesquisa, sua formação na Graduação não teria sentido.

Sempre se posicionou na sala de aula e isso às vezes incomodava os colegas, era muito estudiosa e participativa. Era muito admirada pelos professores.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Entrou na rede pública de ensino em 1998. Em 1999 foi convidada para assumir a função de Coordenadora Pedagógica. Depois de um ano deixou a função por julgar não ter experiência suficiente para auxiliar os colegas e as necessidades da escola. Confessa que, no início da carreira tomou um susto pois pegou a pior sala. Sofria por ver a pobreza das crianças e a indisciplina. Atua há 8 anos. Já teve experiências em todos os anos das séries iniciais e também foi professora integradora. Sempre participa de cursos de formação continuada, congressos e palestras, pois julga ser essencial para sua formação. Em 2003 fez especialização na área de Gestão Escolar e em 2004 entrou no Mestrado que está cursando até o momento. Sua Dissertação continua a discutir a área de Gestão Escolar. Quer continuar os estudos, fazer Doutorado e lecionar no curso superior.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCENCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Para a professora, a Pedagogia lhe deu bastante formação teórica. Sempre que precisa volta a ler os textos e os autores de sua formação. Para ela, essa busca deve ser constante. Já a participação no PET a ensinou a procurar, buscar saídas com certa autonomia, entender os autores, a se posicionar frente aos colegas, aos superiores, à própria profissão. Ensinou-a a se expressar, a ter entendimento teórico, a ter argumentos, tanto que, às vezes, se diferencia dos pares em muitas situações. A participação no PET ensinou-a a nunca desistir, mas ser perseverante e bem sucedida na profissão, a questionar, a refletir, a ser uma docente-pesquisadora. A participação no PET fez o diferencial: a professora até acredita que o convite para ser coordenadora da escola ocorreu devido a sua postura frente aos pares.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

A professora tem um excelente cabedal teórico e ótimas idéias para desenvolver projetos na escola. Sempre gosta de criar seus próprios projetos, além dos projetos da escola. Diz ter autonomia, pois para tudo o que deseja realizar consegue autorização: sempre tem uma boa proposta e justificativa para o desenvolvimento de suas ações. Então é apoiada pelos seus superiores, nunca teve barrada a sua autonomia. Diz que as pessoas não se posicionam e não têm argumento, por isso muitas vezes não conseguem desenvolver sua autonomia. Acaba sendo líder do grupo, mesmo não estando na Coordenação, pois tem boas idéias para atividades e projetos e sempre é quem redige o texto.

Tem um bom relacionamento com as crianças e com a família a ponto de quando a família não vai à escola, ela vai até a casa do aluno. É muito exigente e tem grande tolerância com os alunos, acompanhando de perto o desenvolvimento e a aprendizagem. É uma professora em constante busca e empenho no trabalho. Diz que os professores deveriam buscar o conhecimento e ter interesse pela profissão, pois não adianta a melhor formação do mundo se não há envolvimento e compromisso por parte dos professores. Diz trabalhar com um corpo docente dedicado e bem formado, 70% na UNESP. Além de compromissados são polêmicos, pois sempre exigem seus direitos, perante a SME.

QUADRO 5. A PROFESSORA CRÍTICA

Eu era conhecida como a bocuda da turma, aquela que era crítica, que fazia perguntas indevidas. Alguns professores me diziam isso também. Eu sou um pouco assim até no meu trabalho. Eu sou aquela que sempre questiona, que pergunta, que tumultua.

RETRATO DE VIDA

Essa “professora crítica” de 32 anos veio de uma família onde a mãe sempre buscou os melhores professores para a sua formação, por isso a mudança de escola em sua trajetória escolar foi marcante. A mãe, segundo ela, perseguia os professores conceituados e bem sucedidos. Sua família, de classe média estável, e de uma formação regular, sempre se preocupou com um ensino de qualidade. Seu pai fez o ensino técnico e a sua mãe tinha formação no ensino médio. Coursou a Pedagogia no período noturno, pois trabalhava no Colégio Objetivo como Secretária. Na Graduação lembra que se posicionava sempre e era conhecida como a que tumultuava. Sempre muito falante e questionadora, assim que terminou a Pedagogia foi convidada para assumir a Coordenação da Educação Infantil no Colégio Objetivo. Entrou no SESI em 1999 e em 2000 na rede pública. Atualmente leciona de manhã no SESI, na área de Educação Infantil e à tarde na rede pública, para as séries iniciais. É Mestre em Educação Escolar pela UNESP e pretende continuar seus estudos e fazer o Doutorado. É casada com um farmacêutico e tem uma filha de 5 anos. Tem uma vida financeira estável.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Entrou no Ensino Fundamental em 1980 e terminou em 1987, na cidade de Araraquara. De 1º. a 3º. séries estudou na Escola Florestano Libuti, na 4º. série na Escola Narciso e de 5º. a 8º. na Escola Pedro José Neto, sempre orientada pelos melhores professores, pois esse era o objetivo de sua mãe. Nunca foi uma aluna de estudar muito, mas era uma boa aluna. Adorava História e Geografia e tinha dificuldades na Matemática. Muito comunicativa, questionadora e crítica, às vezes se desentendia com os professores.

O ensino médio, que foi feito de 1988 a 1990, foi cursado no Colégio Objetivo de Araraquara, onde fez até cursinho. Na época, o colégio era considerado um dos que mais aprovavam, então o sonho de todo aluno era ir para lá. Adorava Literatura e, embora os professores fossem excelentes, continuou a ter dificuldades na área de exatas. Tinha uma grande aproximação com os professores, coordenadores e Diretores pois trabalhava como Secretária do Colégio. Sem saber o que queria, fez cursinho um ano e prestou Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Como não foi aprovada, a mãe aconselhou-a a fazer Pedagogia, porque a faculdade era localizada na cidade onde moravam, ou seja, em Araraquara.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Em 1993, entrou para o curso de Pedagogia e terminou em 1996. Fez curso noturno, pois trabalhava durante o dia. Era vista pelos professores como a que tumultuava, pois era crítica e questionadora. Sempre foi uma aluna de aproveitamento médio: preferia Psicologia e Sociologia a Filosofia, para ela uma disciplina de difícil compreensão. Teve muita resistência ao curso no início, pois não sabia se era isso que queria. Um professor de Psicologia apresentou-a ao Grupo de Estudos em Orientação e foi a integração nesse grupo que a manteve no curso de graduação. No 2º. ano de curso foi bolsista do grupo de estudos em Orientação Profissional, através do qual obteve bolsa de aperfeiçoamento, um ano depois de formada. No grupo pôde apresentar seus questionamentos e aprendeu bastante a ouvir, orientar os adolescentes e as famílias, e a conviver com os pares. Segundo a professora, os profissionais do grupo de estudos psicólogos, psicopedagogos e pedagogos cooperaram para o seu crescimento pessoal e profissional. Lembra também de uma viagem que fez para a Espanha por intermédio da bolsa de Orientação Profissional. Foi presidente da comissão de formatura e sempre liderava os grupos, mesmo não sendo representante de classe. Quando a classe tinha problemas ou dificuldades, acabava sendo porta-voz da sala.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Começou a trabalhar em 1997 quando foi convidada para assumir a Coordenação da Educação Infantil no Colégio Objetivo. Como não tinha experiência docente sofreu muito no início. Procurava assistir às aulas das outras professoras para conhecer o trabalho e aprender com elas que, no entanto, achavam ser esse fato uma imposição do colégio, que estavam sendo supervisionadas. Não contente com a política de mercado do colégio, em 1999 prestou um concurso no SESI para professora de Educação Infantil e foi aprovada. Diz que, então, mais aprendeu do que ensinou. Em 2000 entrou na prefeitura de Araraquara para lecionar para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa entrada foi mais tranqüila pois já tinha experiência de sala. Trabalha há 10 anos na rede e passou por todas as séries do ensino fundamental. Em 2000 entrou no curso de Mestrado, que concluiu em 2003 com muita dificuldade, pois sente que aliar trabalho com curso superior é algo desgastante e complicado. Mesmo assim, pretende fazer o Doutorado em breve.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Diz ter aprendido muito com a Pedagogia, pois toda a fundamentação teórica, sua maneira de agir e pensar são reflexos do curso que teve. Contudo, confessa que se não fosse a participação no grupo de pesquisa talvez não tivesse ficado. Uma coisa complementou a outra. Aprendeu a lidar com as pessoas, a ouvir, a orientar, a se posicionar, a saber buscar caminhos nas situações difíceis. Participando do grupo de pesquisa, lendo, trocando com os pares, aprendeu a mudar de postura e de mentalidade. Foi sua segunda Faculdade. Sente que a participação no grupo contribuiu para sua formação humana e profissional, pois sabe em sua prática cotidiana, tem uma grande liberdade e segurança para buscar leituras, cursos, troca com os pares. Consegue observar de uma forma mais aprofundada os problemas dos alunos e a chegar perto da família.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

É muito expansiva, dinâmica e clara com seus alunos, tanto que, às vezes confessa não conseguir controlar a sala. A imposição de regras não é o seu forte. Também gosta de desenvolver projetos próprios e uma vez por mês agiliza uma atividade e visita a casa de um aluno. Procura sempre envolver a família na escola. Tem muita liberdade de expressão e sempre se posiciona perante o grupo. Acaba sendo vista como a crítica, a questionadora na escola. Confessa que já teve problemas por se posicionar. Diz que se posiciona pois realiza um trabalho com dignidade. Tem autonomia no seu trabalho pois não tem medo nem do sistema e nem de seus superiores. Trabalha com respeito e com argumentos que faz com que seus superiores entendam sua posição. Além de se posicionar, procura desenvolver essa postura em seus alunos, desenvolvendo atividades que instigam a classe a perguntar, questionar, refletir. Acha que todo professor tem a obrigação de dar uma boa aula: para isso, é preciso que ele tenha engajamento, compromisso e vontade.

QUADRO 6. A PROFESSORA COORDENADORA

Entrei como professora e fiquei 6 anos numa mesma escola. Como fui sempre muito interativa, prestativa e comunicativa, fui eleita pelo grupo para ser coordenadora e estou até hoje.

RETRATO DE VIDA

Com 34 anos de idade e mãe, pela primeira vez, de uma menina de 2 meses, a “professora coordenadora” revela uma postura, séria, serena e madura em sua maneira de se expressar. Filha de uma farmacêutica bioquímica e de um bancário aposentado, a professora revelou que sempre teve um nível de vida confortável, estudando em excelentes escolas, com pais presentes em sua formação. Confessa que nas séries iniciais, em que estudou no colégio Diálogo, por conta de sua timidez e vergonha de perguntar acabou tendo problemas de desempenho e de socialização com os colegas e, só conseguiu soltar-se mais nas séries finais, quando estudou numa escola pública. Nessa fase, teve professora particular pela dificuldade em Matemática. No ensino médio estudou no colégio Objetivo e fez dois anos de cursinho pois não sabia o que queria. Durante o curso de Pedagogia foi bolsista CNPq por 3 anos. No último ano de curso foi trabalhar num projeto da Nestlé com Educação de Jovens e Adultos. Entrou na rede de ensino em 1999 e ficou 5 anos como professora. Depois foi escolhida pelos pares para ser coordenadora, cargo que ocupa até hoje. Terminou, em 2005, o curso de especialização na UNESP na área de Gestão Escolar. É casada com um bancário e vive uma vida confortável.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Estudou no ensino fundamental de 1978 a 1985. As séries iniciais fez no colégio Diálogo e de 5º. a 8º. foi para uma escola pública conceituada, pois a mãe achou que o colégio estava fraco e não gostou do trabalho da professora. Lembra que era muito tímida e de difícil socialização com professores e colegas, o que acabou comprometendo, em algumas situações, seu desempenho. Mas essa timidez foi sendo superada depois que mudou de escola. Sempre foi uma boa aluna e adorava Português. No entanto, precisou de professora particular para conseguir acompanhar Matemática.

Cursou o ensino médio entre os anos de 1986 e 1988 no colégio Objetivo, com o intuito de ter bagagem para prestar o vestibular. Gostava muito dos professores e de suas performances em sala de aula. As disciplinas de que mais gostava eram Português, Literatura e Biologia. As exatas continuaram sendo complicadas. Continuou sendo uma aluna boa e estudiosa. Com dúvidas sobre qual carreira seguir, fez dois anos de cursinho prestando desde Odontologia, passando por Artes Cênicas e Fonoaudiologia. Prestou, depois, Pedagogia na UNESP de Araraquara, pois além de a faculdade ser próxima, era algo, para ela, mais fácil de entrar.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Entrou em Pedagogia em 1991 e se formou em 1994. Não era o que queria seguir a princípio, mas no final acabou gostando. No segundo ano de curso entrou no projeto de Psicologia da Profa. Maria Alice, sobre Brincadeira Orientada com Efeito Lúdico, onde foi bolsista CNPq por 3 anos. Esse projeto era desenvolvido em uma creche da prefeitura de Araraquara com materiais montessorianos. Eram feitos estudos com o grupo, depois aplicadas, na creche, atividades com as crianças e, depois, feito um balanço e reflexões sobre as atividades. Segundo a professora, foi muito rica a participação, pois além do contato com a prática era feita uma análise da mesma. No último ano de curso, 1994, foi convidada por uma professora do curso de Pedagogia e entrou no projeto da Nestlé sobre Educação de Adultos. O projeto foi desenvolvido em uma escola. No início, a professora lecionava para os adultos, desenvolvia projetos e tinha reuniões em São Paulo, depois passou a Diretora da Escola. A participação no projeto foi muito boa, pois aprendeu a entender um mundo diferente do que ela tinha visto na universidade. Ficou nesse projeto, que era remunerado e com registro, durante 4 anos e meio até a Nestlé fechar a escola.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Começou a trabalhar como professora no projeto da Nestlé no ano de 1994, passou a diretora e nesse cargo ficou 4 anos e meio. Com a desativação do projeto, prestou concurso na rede de Araraquara e começou a dar aulas para as séries iniciais em 1999. Atuou como professora na escola por cinco anos e depois foi selecionada pelo grupo para assumir a Coordenação. Disse que o início da carreira não foi fácil, pois não sabia como ensinar, como fazer o aluno aprender. Teve muitas vezes dificuldades para atingir suas metas no trabalho, mas com o tempo isso foi superado. Ao todo são 12 anos de experiência docente. Segundo a professora, só não lecionou para a 1ª série do ensino fundamental, mas trabalhou com todas as outras. Atualmente continua como Coordenadora dessa mesma escola e gosta muito do que faz. Suas expectativas são de fazer Mestrado e Doutorado, dar aula no curso superior e prestar concurso para direção.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

De acordo com a coordenadora, o curso de pedagogia lhe possibilitou fundamentação teórica, mas ficou muito distante da prática. Já o grupo de pesquisa teve uma grande contribuição em sua formação pois possibilitou análises e entendimento sobre o desenvolvimento da criança. No grupo eram feitas análises, observações, a pesquisa era feita em campo, portanto essa aprendizagem do concreto, as situações com as crianças foram riquíssimas para o seu olhar sobre os alunos na sala de aula. Aprendeu a entender e respeitar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um, a lidar com situações de sala de aula com mais segurança, refletindo, fazendo leituras, buscando saídas. Já o projeto da Nestlé mostrou-lhe o quanto devemos acreditar que a educação transforma a vida de um indivíduo. O papel da conscientização e do desenvolvimento da cidadania. Trabalhar com adultos também foi um aprendizado riquíssimo, pois aprendeu mais do que ensinou. O trabalho nesses projetos fez com que ela fosse uma profissional mais qualificada, mais segura e mais comprometida com a sua profissão.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Como professora trabalhou muito português com as crianças através da dramatização e do teatro. Em ciências trabalhava com experiências. Sempre se relacionou bem com os alunos e sempre teve muita dificuldade de ver os pais na escola. Como Coordenadora, adora trabalhar atividades no HTPC, debates de autores e filmes com o grupo. Disse que, no trabalho que desenvolvia com a Diretora anterior tinha mais autonomia, já com a diretora atual sua autonomia é mais barrada, pois a diretora pensa de um jeito e ela de outro. Como ela não aceita a posição da Diretora, muitas vezes acabam discutindo. Segundo a Coordenadora sua relação é melhor com o grupo de professoras do que com a direção. Gosta muito de fazer cursos e participar de eventos, mas nos últimos tempos, devido à correria, não estava conseguindo fazer. Acredita que um professor deve ter paciência, ser flexível, interessado, deve ler bastante e pesquisar. Devem também ser motivado e buscar formação contínua sempre.

QUADRO 7. A PROFESSORA COMUNICATIVA

Nos seminários, sempre tirava a nota máxima, pela dicção, clareza nas idéias e exposição. Eu me sentia muito segura para falar, era muito comunicativa. [...] Acho que os professores gostavam disso, pois eu era interessada e sempre me expressava, me posicionava.

RETRATO DE VIDA

Essa professora de 32 anos, desinibida, comunicativa e simpática, vem de uma família de classe média estável. O pai fez ensino técnico e era militar do exército e a mãe estudou até a 4.º série primária e trabalhou em fábricas. Estudou oito anos numa escola pública, próxima de sua casa. Esse vínculo foi muito importante, pois tinha uma identidade na escola, conhecia desde o porteiro até a dona da cantina, sem contar os amigos que estavam juntos desde a primeira série. Coursou o ensino médio em um colégio e fez 1 ano de cursinho por não saber o que queria fazer. Participou do projeto de Orientação Profissional da UNESP, onde teve a certeza de que deveria prestar Pedagogia. No curso de Pedagogia foi bolsista PET. Em 1998, ingressou na rede pública como professora das séries iniciais. Em 2003, concluiu sua especialização em Gestão Escolar na UNESP. Esse ano pretende prestar o Mestrado. É casada com um bancário, tem dois filhos e uma vida confortável.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Estudou no ensino fundamental entre os anos de 1980 a 1983, em uma escola pública perto de sua casa. Foram oito anos de vínculo e amor por essa escola. Sua trajetória é marcada pelo amor à leitura e pelo envolvimento em todas as atividades de que participava na escola: coral, vôlei, festivais, teatro, concursos de música, dança e beleza. Enfim, sempre foi muito dinâmica e participativa. Sempre foi muito próxima dos professores e Diretores, pois freqüentava assiduamente a Biblioteca, estava sempre na quadra, nas salas de aula. Foi uma excelente aluna na área de Português, Geografia e História e foi uma aluna com muitas dificuldades em Matemática, tanto que teve professora particular em quase todo o seu processo de ensino. No ensino médio sentiu a ruptura da turma: primeiramente foi para uma outra escola pública e com as várias greves que aconteceram, sua mãe transferiu-a para um colégio, buscando ter mais qualificação para prestar o vestibular. Era a primeira aluna da sala em Literatura e História e tinha grandes dificuldades em Matemática e Física. Tinha muitas facilidades em debates, exposições e seminários. Continuou a Jogar vôlei e a participar dos eventos do colégio. Fez um ano de cursinho pois queria as áreas de Farmácia Bioquímica e Fisioterapia. Confusa por não saber o que queria, participou do Projeto de Orientação Profissional da UNESP onde pode perceber que a Pedagogia seria uma área interessante para cursar.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Entrou em Pedagogia em 1993 e se formou em 1996. Foi bolsista PET e disse que seu desempenho depois que entrou na bolsa melhorou ainda mais. Passou a entender melhor o curso de Pedagogia devido à participação no programa. As leituras, filmes, apresentação de trabalhos em congresso, elaboração de seminários, semanas, a investigação e as pesquisas realizadas pela Bolsa, as visitas em escolas experimentais, e locais diferenciados de atuação do Pedagogo foi enriquecedor para sua formação. O entendimento de vida e obra de autores passou a contribuir para o aprofundamento e reflexão dos textos trabalhados na Pedagogia. As petianas e alunas que se envolviam com pesquisas eram alunas que se destacavam na sala, nas discussões e nos trabalhos. A pesquisa fez a diferença na formação das alunas envolvidas nesses projetos. O PET, para a professora, foi a segunda Faculdade.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

A inserção na profissão começou em 1997 quando lecionou numa escola particular de educação infantil. Ficou um ano e não se identificou com essa faixa etária. Em 1998 entrou na rede pública de ensino de Araraquara, para lecionar para as séries iniciais. Sentiu muita dificuldade no início da carreira pois era muito insegura e não tinha domínio da classe. Muitas vezes sentiu vontade de parar. Com o tempo e com a força dos pares conseguiu superar essas dificuldades. Em 2003, concluiu especialização em Gestão Escolar. Mostra-se muito participativa em todos os eventos e cursos de formação contínua da Secretaria de Educação e de eventos da UNESP. Sua expectativa atual é fazer o Mestrado.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCENCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

A professora diz que o curso superior tornou-a mais crítica em relação ao coletivo da escola e bem fundamentada para discutir e posicionar-se. A participação no PET contribuiu para sua desinibição, pois sempre quando há algo para ser decidido na escola o grupo a chama para ser sua representante. A bolsa ensinou-a a conviver em grupo, a respeitar a idéias dos outros, auxiliando-a no desenvolvimento de uma certa iniciativa e clareza para desenvolver projetos, eventos e atividades. Formou também para a pesquisa, para a reflexão. A professora diz de certa forma se destacar do grupo em algumas situações devido à bagagem que a bolsa lhe proporcionou: o que é comum para ela é desconhecido pelos professores e ela atribui isso à experiência rica do Programa.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Muito autônoma e decidida, não aceita as coisas que vêm de cima para baixo com tanta facilidade. Nas reuniões se posiciona e defende suas idéias. Sempre procura fazer coisas diferenciadas e conta sempre com o apoio da Direção e Coordenação. Desenvolve ótimos projetos na escola, principalmente na área de leitura e compreensão de textos, trabalha com teatro, dramatizações, poesias. Convive muito bem com os pares e várias vezes foi instigada a assumir a posição de Coordenadora. Só não aceitou pois não se identifica com a parte burocrática e gosta muito da sala de aula. Participa e se envolve em assembléias e movimentos, pois acha que os docentes necessitam de valorização e condições de trabalho dignas. Para ela o professor deve ser engajado dentro e fora da sala de aula, tem que ter domínio do conhecimento, estar sempre buscando coisas novas, refletir sobre sua prática e sentir prazer no que faz.

QUADRO 8. A PROFESSORA SOCIÓLOGA DE GÊNERO

Fiz um trabalho de Sociologia, no primeiro ano de curso, sobre a situação das mulheres em nossa sociedade. Esse trabalho me despertou o interesse em trabalhar com as relações de gênero, as quais estudo até hoje.

RETRATO DE VIDA

Esta socióloga paulistana, de 31 anos de idade, vem de uma família de classe média estável. Seu pai tinha o ensino superior incompleto e sua mãe o ensino Fundamental. Sua família sempre valorizou o estudo e estimulou os filhos no envolvimento com a educação. Muito crítica, falante, simpática e politizada, disse que sempre quis ser professora. O ensino fundamental foi cursado numa escola pública e conceituada do Tatuapé, onde ficou os 8 anos de escolarização. Foi uma excelente aluna, com notas entre 9 e 10, apreciando muito a disciplina de Português. Matemática trazia-lhe uma certa dificuldade. Lembra que a escola estava despreparada para trabalhar com as questões étnico-raciais e, por conta disso, ela sofreu muito o preconceito, por ser negra. Fez magistério em uma outra escola pública muito conceituada, pois seus pais se preocupavam com sua formação. No magistério teve uma formação sólida. Era uma das melhores alunas do curso. Sempre muito desembaraçada dedicada e com ótimo desempenho, era sempre chamada para ser a representante da turma. Terminou o Magistério e entrou para o curso de Pedagogia. Foi um excelente aluna no curso, liderava a sala com seus projetos e ações. Muito politizada e envolvida com a causa da educação, foi uma das responsáveis pela reativação do Centrinho de Pedagogia. Foi representante do conselho de curso. Fez parte de uma chapa na Faculdade que não ganhou a eleição. Juntamente com Pedagogia fazia Ciências Sociais. Apaixonou-se pelo curso no primeiro ano, quando teve a disciplina de Sociologia. No segundo ano de curso entrou num projeto na área de Sociologia sobre *as mulheres e a prática do aborto*. Até hoje faz parte desse grupo de Estudos como Doutoranda na área de Gênero. Entrou na rede em 1999 e ficou 7 anos. Atualmente é Coordenadora do Centro de Referência da Mulher de Araraquara. É divorciada e mora com duas amigas que estão fazendo Mestrado na UNESP. Vive uma vida tranqüila, como coordenadora do Centro e professora universitária.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Cursou o ensino Fundamental entre os anos de 1981 e 1988, numa escola pública de Tatuapé, conceituada e de qualidade. Teve excelentes professores. Foi uma excelente aluna, principalmente em Português pois via sentido em aprender a disciplina. Em Matemática teve uma certa dificuldade, pois era transmitida como algo abstrato e sem conexão com a realidade, situações que ela sempre questionou muito. Apesar de excelente aluna, sofreu muito com os rótulos e preconceitos de alunos e professores. Disse que a escola não estava preparada para trabalhar com essas questões.

O ensino médio foi cursado entre os anos de 1989 e 1992. Fez Magistério, também em uma escola pública conceituada. Teve excelentes professores cuja dedicação e competência deram uma base sólida à sua formação docente. Continuou sendo uma das melhores alunas da sala, tendo um excelente desempenho na área de didática. Foi uma aluna muito participativa em todos os eventos da escola e foi representante da classe por ser muito comunicativa, empenhada e estudiosa. Sempre sonhou em ser educadora. Assim que terminou o Magistério, entrou para o curso de Pedagogia.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Fez Pedagogia entre os anos de 1993 a 1996. Sempre com excelente desempenho e visão política, acabou se envolvendo na reativação do Centrinho de Pedagogia que estava desativado. Foi representante dos alunos no conselho de Curso, no Departamento e na

congregação. Envolveu-se em chapas e movimentos estudantis. NO segundo ano de curso começou a cursar Ciências sociais, pela paixão despertada na disciplina de sociologia do primeiro ano do curso de Pedagogia. Muito dinâmica, participou de teatros, festivais, atividades esportivas. Vivenciou a Faculdade. Acabava liderando a sala na participação desses eventos, mas achava que a turma também deveria participar. O interesse pela Sociologia fez com que ela entrasse, no segundo ano, num projeto de pesquisa sobre “Os motivos sociais que levavam as mulheres à prática do aborto”. A participação nesse projeto era através de leituras, seminários, entrevistas e debates com as mulheres e com o grupo de estudos. Atualmente continua fazendo parte desse grupo como doutoranda, estudando as relações de gênero e saúde reprodutiva.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Iniciou sua carreira docente em 1999, como professora das séries iniciais. No início confessa que teve medo de enfrentar as crianças, a sala de aula e a escola. Sentia insegurança em seu desempenho. Não sabia como educar as crianças. Com o passar do tempo, essas dificuldades foram sendo sanadas. Lecionou 7 anos nas séries iniciais e passou por todas as séries. Em 1994, foi convidada para assumir o Centro de Referência da Mulher, onde está até hoje, como coordenadora.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCENCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Segundo a professora, o curso superior auxiliou-a na fundamentação teórica, na bagagem de estudos e pesquisas docentes e direcionou as suas ações. A postura dos docentes da universidade sempre guiou o seu posicionamento, tanto frente à sala de aula, quanto no debate e reunião com os pares. O projeto de pesquisa possibilitou-lhe uma compreensão maior sobre os problemas sociais, sobre os preconceitos e sobre a problematização da realidade. De acordo com a professora, os alunos, seus comportamentos e suas famílias passaram a ser olhados com outra lente, diferente das lentes com que as professoras, na escola, enxergam. A professora passou a questionar mais a realidade, as políticas, passou a ir conhecer a realidade de seus alunos, a se envolver por seus problemas de forma profissional. Para ela, todo o professor deveria ser pesquisador para enxergar além dos muros da sala de aula.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Muito tranqüila e envolvida, a professora disse que sempre teve um ótimo relacionamento com seus pares e superiores. Posicionava-se quando percebia que era necessário e útil, do contrario procurava o entendimento do coletivo. Disse que, embora as ações e procedimentos fossem impostos pela secretaria nunca entrou no jogo: dentro de sua sala fazia da sua maneira. Disse que os pares tinham muito medo de se impor e, como o coletivo na escola é muito forte, a grande maioria abafava aqueles que queriam ser contrários. Mesmo com essas dificuldades de união, o professorado deve lutar por uma profissão digna, deve buscar a leitura para refletir e entender a prática social deve ter envolvimento com a comunidade e trocar com os pares. Deve lutar por uma formação de qualidade e condições de trabalho decentes que garantam dignidade e vontade de ser professora.

QUADRO 9. A PROFESSORA TÍMIDA

Nas séries iniciais, por eu ser muito tímida, meus pais me colocaram na Terapia. Na adolescência tive poucas amigas, Por conta disso, acho até, que busquei a carreira docente para aprender a lidar com a timidez, e foi muito bom pra mim.

RETRATO DE VIDA

Filha de pai com curso superior e mãe com ensino médio, a tímida é uma professora de 29 anos, evangélica e que vem de uma classe média estável. Calma, um pouco tímida e de pouco falar, a professora revelou que precisou de ajuda de psicóloga para superar sua timidez que foi um grande entrave em sua vida estudantil e em sua socialização. Uma grande apaixonada por Português e Artes, sempre foi uma das melhores alunas da sala e acabava liderando seu grupo quando tinha que expor trabalhos, pelo domínio do conhecimento que tinha. Lembra que escolheu a docência para ver se conseguia soltar-se mais e acabou fazendo Pedagogia para dar continuidade aos estudos. Sempre gostou muito de Psicologia, tanto que fez parte de um grupo de pesquisas na área de Psicologia financiado pela FAPESP. Entrou na rede pública de ensino, um ano depois de formada. Em 2002, fez Psicopedagogia Institucional buscando aprimoramento para a área. Tem por objetivo futuro prestar o mestrado. Atualmente é casada, tem um filho, seu marido é analista de sistemas. Mora com seus pais e tem uma vida confortável.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Fez seu ensino fundamental de 1983 a 1990. As séries iniciais foram cursadas no Colégio Progresso. Nas séries finais, sua mãe mudou-a de escola, foi para uma escola pública, por causa da professora que era excelente. Lembra de ter tido excelentes professoras, muito rígidas e competentes. Sua dificuldade de socialização com os colegas e o medo de se posicionar frente às professoras, por causa de sua timidez, fez com que os pais, preocupados com o seu desempenho escolar, a levassem a uma psicóloga onde acabou fazendo terapia por 3 anos. Mesmo com toda a timidez, era considerada uma das melhores alunas da sala. Gostava muito de Português e Artes. Não gostava muito de Matemática e da área de exatas em geral.

Entre os anos de 1991 e 1994, fez Magistério no EEBA. Escolheu o Magistério para tentar libertar-se da timidez e também porque queria profissionalizar-se. Nessa fase, sua socialização foi melhor. Continuou a ser uma excelente aluna e sempre representava seu grupo na exposição de trabalhos e debates. Foi no Magistério que sua paixão pela Psicologia foi despertada. Interessava-se muito pela matéria e tinha muita facilidade de entendimento. Buscando prosseguir seus estudos, prestou vestibular nas áreas de Pedagogia e Psicologia. Foi aprovada nas duas áreas. Escolheu Pedagogia pela proximidade.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Iniciou o Curso Superior em 1995 e terminou em 1998. Continuou sendo a boa aluna e sua inclinação pela Psicologia fez com que entrasse no primeiro ano de curso num projeto de pesquisa, na área de Psicologia, como monitora. Trabalhava com o desenvolvimento de um software educativo, custeado pela FAPESP, na área de alfabetização para crianças com dificuldades de aprendizagem. Sua entrada no grupo ocorreu devido à seleção pelo projeto de pesquisa apresentado. Lembra que, na época, foram vários alunos concorrendo. Participou também de um grupo de estudos na área de História da Educação, durante dois anos, pelo interesse e envolvimento na disciplina. Sempre participou de todas as atividades culturais da

Faculdade e também de várias palestras, jornadas, congressos e viagens de estudo. Sempre foi muito envolvida pelo estudo e pela pesquisa.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Ingressou na rede assim que se formou, em 1999. No início, sentiu as dificuldades de conduzir a sala, por falta de experiência. A indisciplina dos alunos era grande e sentia a dificuldade de saber como ensinar, e o quê ensinar. Foi pela tentativa de ensaio e erro que acabou superando esses limites iniciais. Há 8 anos atuando, já passou por todos os anos das séries iniciais. Em 2002, fez especialização em Psicopedagogia Institucional buscando maior compreensão sobre a prática, no sentido de compreensão para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Participa de cursos e programas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e quer prestar Mestrado ainda este ano.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCENCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Disse que no ensino superior aprendeu muita teoria, saindo com um arsenal de conhecimentos teóricos e, quando se deparou com a prática, ficou frustrada. Sentia que não sabia nada. Quanto ao envolvimento no Projeto de pesquisa foi muito interessante no sentido de entender e buscar caminhos para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Esse envolvimento possibilitou ainda um outro olhar sobre a questão das dificuldades, ensinou-a a ter mais cautela, paciência e compreensão com os alunos. O Grupo de estudo em História da Educação ajudou-a a refletir melhor sobre os paradigmas da educação, sobre as concepções de criança e a olhá-la inserida numa determinada família, classe social, nível econômico. Ajudou-a, também, a entender a relação da família com a escola e o nosso papel nesse processo. Segundo a professora, os grupos de estudos e pesquisas contribuíram muito mais que o próprio curso.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Bem sucedida na parte de projetos consegue, na medida do possível, envolver a família. Tem uma relação de diálogo muito forte com os alunos e uma relação próxima e de confiança com os pais. Diz ter autonomia em seu trabalho e conseguir realizar seus projetos e atividades de forma tranqüila. Tem um bom relacionamento com o grupo e com os superiores. Sabe se posicionar quando precisa, com serenidade e respeito. Nunca foi barrada pelos superiores em suas ações e tem uma excelente relação de troca e união com os pares. Procura sempre respeitar a opinião dos colegas, não deixando de expor a sua. Acha que todo o profissional tem que ser envolvido com sua profissão e saber conviver no coletivo, respeitando seus alunos e familiares. Devem, também, ler, buscar caminhos e produzir coisas novas.

QUADRO 10. A PROFESSORA CORTADORA DE CANA

Ninguém acreditava que a menina que trabalhava na safra da cana ia ser professora [...] Então eu tinha que provar pra mim e para os outros que era possível. As vezes eu chegava estourada de canseira, mas compensava, pelo incentivo dos professores e amigos. Eles admiravam a minha dedicação e a minha coragem.

RETRATO DE VIDA

A “professora cortadora de cana”, de 34 anos, nascida e criada em Boa Esperança do Sul, filha de pais analfabetos e pertencente a uma classe econômica baixa, sempre sonhou em ser professora. Foi alfabetizada pelo dono do bar onde, diariamente, ia comprar pinga para a mãe, que era alcoólatra. Muito pobre, foi perseguida por algumas professoras que duvidavam de sua capacidade. Sempre foi muito estudiosa e dedicada, pois achava que tinha que ser uma ótima aluna, para que a mãe não tivesse motivos para ir à escola pela vergonha que tinha de seu alcoolismo. Assim, como seus pais, trabalhou no corte da cana desde a 7.ª série até o 2.º ano de Pedagogia, quando conseguiu assumir sala de aula. Lembra de muitas vezes rascunhar na palha da cana textos e matérias que estava estudando. As pessoas que trabalhavam com ela diziam que aquilo era loucura e que não era para pobre. Fez Magistério e teve apoio de uma professora de Português que dava aulas aos domingos, para poder prestar o vestibular. Entrou no curso de Pedagogia na UNESP graças ao seu empenho e dedicação. Foi selecionada para trabalhar num projeto de avaliação do rendimento escolar, com o apoio do CNPq. Depois de 2 anos de formada fez especialização em Psicopedagogia e há 14 anos é professora. Atualmente, mora em Araraquara, é casada com um tapeceiro, tem um filho e uma vida estável.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Iniciou seus estudos no ensino fundamental em 1979 e concluiu em 1986. Estudou em escolas públicas de Boa Esperança do Sul. Como a mãe, sempre trabalhou na safra da cana. Por algumas vezes teve que mudar de escola, mas isso não afetou seu rendimento. Sempre foi muito estudiosa e dedicada, por medo e vergonha da mãe, que era alcoólatra: tinha medo de que ela precisasse ir à escola e, assim, estudava muito. Lembra até que, às vezes, sofria a perseguição de alguns professores que tinham preconceito por ela ser uma das meninas mais pobres da sala. Relata que uma professora de geografia da 5.ª série achou que ela havia colado na prova devido a sua prova ter sido a melhor da sala e fez com que ela fizesse prova oral. Embora tivesse acertado tudo, e a professora tivesse ficado sem graça, esse foi um trauma que carrega até hoje. Relacionava-se muito bem com os colegas e professores. Gostava muito de Português e vivia na biblioteca da escola lendo os livros. Lembra que na 6.ª série escreveu um romance, num caderno de 10 matérias que circulou pela classe toda, acabou até sumindo. Chegou a participar do grêmio estudantil por causa da popularidade e do engajamento político desde a infância. cursou o ensino médio entre os anos de 1988 e 1991. No ano de 1987 teve que interromper os estudos, por conta do trabalho, portanto retornou em 1988. Fez Magistério noturno, pois sempre sonhou ser professora. Disse da dificuldade de trabalhar o dia todo na safra da cana, do cansaço, mas do empenho e dedicação aos estudos. Foi uma aluna mediana e teve muito incentivo de professores e colegas. Era escolhida pela turma para representá-la no conselho de escola devido ao seu posicionamento. No último ano de Magistério teve apoio de uma professora de Português, que a ajudou a estudar para o vestibular, nas tardes de domingo, juntamente com mais 3 colegas de turma. Graças à ajuda dessa professora e ao seu esforço, entrou para o curso de Pedagogia.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Iniciou o curso noturno de Pedagogia em 1992 e se formou em 1995. Lembra da emoção que sentiu pelo sonho de chegar à universidade. Chorou pela professora que acreditou nela, por sua mãe e por ela mesma. Sempre se relacionou bem com os colegas e professores. Foi uma aluna Mediana, estudava bastante. A maior dificuldade que teve foi no 1º. ano de curso, por trabalhar na safra da cana durante o dia. No segundo ano começou a pegar aulas de substituição e deixou o trabalho braçal. Identificou-se muito com as disciplinas de História da Educação, Filosofia e Didática. Participava de palestras, semanas e cursos. No segundo ano de curso, foi selecionada para participar de um projeto de Avaliação do Rendimento Escolar, custeado pelo CNPq. Lembra que coletava avaliações, catalogava a metodologia e refletia sobre as informações com estudos de teóricos da área. A bolsa favoreceu-a no entendimento de outras matérias e no entendimento dos altos índices de fracasso e do descaso da política educacional. Lembra que, dois anos depois do desenvolvimento das pesquisas que analisava com o grupo de estudos, a Secretaria passou a discutir a revisão da avaliação e a falar sobre progressão continuada. Diferentemente da trajetória no ensino fundamental e médio, não se envolveu com órgãos colegiados, pois trabalhava o dia todo e morava em outra cidade.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Começou a lecionar em 1992, quando estava no segundo ano de Pedagogia. Inicialmente foi ACT. Lembra que teve que mostrar muito o seu trabalho, pois o preconceito de sua infância, na cidade, a tinha deixado cheia de rótulos. Lembra que sempre havia alguém observando-a e colocando em dúvida a sua capacidade. Em 1998 foi classificada no concurso de professores em Araraquara. Atua há 14 anos na docência e se diz super realizada no que faz. Já lecionou para todos os anos das séries iniciais. Sempre participa de todos os processos de formação contínua da SME. Em 1999 fez Psicopedagogia, buscando um maior entendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

De acordo com a professora, o curso de Pedagogia lhe possibilitou a capacidade de refletir, repensar e buscar sempre novos conhecimentos. Possibilitou, também, uma formação teórica excelente. Já a experiência no projeto de pesquisa auxiliou no como avaliar o aluno e como se auto-avaliar, a repensar as atividades e metodologias, buscando contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, tornando-a mais crítica com as políticas educacionais e com as propostas e programas impostos. Auxiliou-a, ainda, a não ser uma professora alienada, sem senso crítico, sem visão política. A analisar a escola, os alunos, a família. A olhar para a avaliação com outra visão.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Muito envolvida pelo coletivo da escola e apaixonada por sua profissão, a professora desenvolve ótimos projetos na escola e diz que os pares são grandes aliados. Acaba envolvendo os pais realizando entrevistas, e pesquisas com o intuito de um maior envolvimento. Tem uma boa relação com os alunos, professores e superiores. Acredita que sua autonomia completa se dá na sala de aula, mas que quando o coletivo – professores e superiores – contribui, essa autonomia fica mais fácil na escola. Tem muita crença em seu aluno e valoriza muito a sua aprendizagem. Seu sonho é fazer um Mestrado e não parar de estudar nunca. Acredita que todos os professores devem ler muito e refletir sobre sua prática. Trabalha com uma equipe de que gosta e valoriza o que faz. Diz ter o privilégio de trabalhar na escola.

QUADRO 11. A PROFESSORA BAILARINA

Meu sonho era cursar Dança, pois sempre fui bailarina e não me via longe disso. Com a Pedagogia pude perceber que poderia realizar esse sonho através de atividades lúdicas e de expressão corporal com as crianças, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

RETRATO DE VIDA

A “professora bailarina”, de 31 anos, filha de pai ferroviário e mãe doméstica que tinham como escolaridade o ensino fundamental, sempre amou a dança e até hoje pratica aulas de balé duas vezes por semana. Tranquila, simpática e delicada, foi sempre a aluna-modelo e querida pelos professores do ensino fundamental. Seu caderno circulava na Diretoria da escola. Sempre envolvida nos eventos da escola e considerada pelos amigos como CDF, era chamada quase todos os anos para ser representante de classe. Foi oradora da turma e desfilou para a escola no concurso de Rainha da Primavera. Fez magistério no EEBA e continuou sendo a aluna de boas notas. No último ano de magistério, confusa com a carreira a seguir, participou do projeto de orientação Profissional da UNESP e se decidiu pela Pedagogia. Durante o curso foi bolsista PAE, CNPq e FUNDAP. NO segundo ano ingressou no grupo de estudos de Orientação Profissional, onde está até hoje. Viajou, com o grupo de pesquisas, para a Espanha, no penúltimo ano de curso. Um ano depois de sua formatura montou uma escola de educação infantil em sociedade com uma amiga. Três anos depois entrou na rede pública de ensino. Em 2002 fez Especialização em Educação Infantil pela UNESP. Atualmente é solteira, mora com a mãe que é viúva e tem uma vida estável.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Iniciou o ensino fundamental em 1982, concluindo-o em 1989. Estudou em uma escola pública de bairro, uma das melhores, durante 8 anos. Com professores excelentes e engajados, sempre foi uma das melhores alunas da sala. Seu caderno era modelo que circulava pela diretoria. Querida dos professores e Diretores, sempre era representante de classe pois era escolhida pelos amigos que a achavam responsável, equilibrada e estudiosa. Gostava muito de Português e Matemática. No último ano foi escolhida a rainha da escola nos jogos da primavera e oradora da turma. O ensino médio foi cursado no EEBA. Fez Magistério e diz ter tido excelentes professores. Continuou sendo uma das melhores alunas da sala e foi representante da turma no 1º. ano, cargo do qual acabou desistindo devido aos estudos e à falta de tempo. Participava de todos os eventos da escola e era muito comunicativa, por isso fazia amizades com facilidade. No último ano de curso, indecisa, pois queria fazer algo ligado à Dança, participou do grupo de Estudos de Orientação Profissional da UNESP, onde pôde se decidir. Acabou vendo que a Pedagogia seria um curso que lhe possibilitaria trabalhar expressão corporal, juntamente com atividades de desenvolvimento e aprendizagem.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Entrou para o curso de Pedagogia no ano de 1994 e concluiu-o em 1997. Lembra de ter estudado numa turma muito envolvida, dedicada e crítica. Foi uma aluna muito estudiosa e envolvida. Gostou muito das disciplinas de Psicologia e Didática, por trabalharem com situações mais concretas. No primeiro ano teve bolsa PAE e começou a trabalhar junto ao grupo de estudos sobre Orientação Profissional. Começou aí, seu envolvimento em pesquisas. Nos outros anos foi bolsista CNPq e FUNDAP. Lembra que no curso participava de dinâmicas, entrevistas, estudos e debates com adolescentes e familiares. Reclama por não ter se

envolvido mais nos eventos culturais da Faculdade, pois apesar de muito estudiosa e tranqüila e morar na cidade, era muito controlada pela família. Em 1998 teve bolsa de aperfeiçoamento. Nesse mesmo ano, seu pai faleceu.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Começou a trabalhar em 1998, quando resolveu abrir uma escola de Educação Infantil com uma amiga. Teve todas as dificuldades possíveis: investimento sem retorno, inexperiência para lidar com as crianças, com os professores e com os pais. Com o tempo, isso foi sendo superado. Com a saída da sócia, passou por crises na escola. Em 2002 entrou na rede pública de Araraquara, para lecionar para as séries iniciais, e sentiu o choque e a diferença entre uma escola particular e uma escola de periferia.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Segundo a professora, a Faculdade deu-lhe respaldo teórico, aprofundando sua reflexão a respeito de obras e autores. O grupo de pesquisa deu-lhe postura prática. Diz que hoje ela é o reflexo do grupo. Aprendeu a ter desenvoltura, posicionamento, desinibição desenvolvendo a capacidade de resolver situações-problemas, observando seus alunos sob outro prisma. Aprendeu, também, a viver em grupo, a respeitar a opinião dos outros, a olhar para a família e analisar cada situação de forma individual e crítica. O grupo de pesquisa foi tão importante que até hoje ela faz parte dele.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

A professora disse ser muito bem sucedida em sua relação com os alunos. Adora trabalhar com expressão corporal e ludicidade, com vistas a desenvolver no aluno a fantasia, a criatividade e o imaginário. Às vezes perde um pouco o controle da sala por não ser autoritária e rígida quando é preciso. Desenvolve projetos coletivos e próprios. Tem liberdade e apoio da diretora para montar os projetos que acha convenientes. No entanto, acaba tendo que trabalhar linearmente com o grupo, pois às vezes acaba incomodando, quando faz coisas muito diferentes. Diz que, embora haja um convívio harmonioso com os pares, as reuniões muitas vezes saem das discussões profissionais e acabam indo para o lado pessoal. Tem muito prazer pelos alunos e pela docência. Às vezes é vista como a “empolgada” da escola. Por ser dona de uma escola, é olhada muitas vezes, como se estivesse observando o trabalho do Diretor. Sente os pares muito descompromissados e desanimados. Sempre muito dinâmica e entusiasmada, adora fazer cursos de formação contínua. Tem interesse em fazer Mestrado e melhorar a cada dia sua prática. Acha que os cursos de formação deveriam trabalhar com a ética profissional, desenvolvendo o compromisso e a importância do docente. Acha que o bom professor deve viver numa constante busca, refletindo, lendo, trocando, buscando, tendo interesse e envolvimento na profissão.

QUADRO 12. A PROFESSORA POLITIZADA

Particpei por dois anos do Centro Acadêmico. Apesar de, desde a infância, estar envolvida, com questões políticas, pude perceber o quanto o engajamento nessas questões me fez crescer tanto pessoal, quanto profissionalmente. Esse tipo de participação me ensinou a lutar por uma causa.

RETRATO DE VIDA

A “professora politizada”, tem 25 anos, e mesmo sendo a professora mais jovem do grupo das entrevistadas é uma das mais comprometidas e engajadas politicamente na profissão docente. Filha de professora e de técnico, sempre esteve envolvida com questões políticas desde a 5^o. série do ensino fundamental quando entrou para o grêmio da escola. Lembra de ter estudado em escolas públicas conceituadas e de ter tido excelentes professores. Sempre foi uma das melhores alunas da sala. Da 4^a. à 8^a. série foi representante da classe devido ao seu empenho e seriedade. Kursou Magistério no ensino médio no EEBA. No último ano de magistério entrou na UMESA, um movimento de estudantes ligado á UNE. No terceiro ano de curso prestou Pedagogia e fez o 4^o. ano de magistério de manhã e a Pedagogia à noite. No último ano de magistério também foi aprovada no concurso de professores da rede. No curso de Pedagogia foi uma das responsáveis pela implantação do Centro Acadêmico e foi representante dos alunos no Conselho de curso. Foi bolsista PET, mas logo no começo teve que deixar por ter passado no concurso da rede. Integrou-se no grupo de Filosofia para crianças, no 2^o. ano de curso, onde está até hoje. Atualmente faz mestrado na área de Filosofia para crianças.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Kursou o ensino fundamental entre os anos de 1987 e 1994. As séries iniciais foram cursadas no EEBA e as séries finais no João Manuel do Amaral, escolas públicas conceituadas na época. Nas séries iniciais lembra de não ter estabelecido muitos vínculos, pois a escola era grande. Nas séries finais, pela escola ser menor e mais próxima de sua casa, os laços de amizade, de relação com os professores e Diretores foi bem melhor. Era uma das melhores alunas da sala, adorava Matemática. Foi representante de classe de 4^o. a 8^o. série e lembra de, na 5^o. série, fazer parte de uma chapa na escola, em que foi estimulada a entrar, por causa da irmã que estava na 8^a. série e também fazia parte da chapa. Fez parte do grêmio da escola de 5^o. a 8^o. série e tinha uma relação muito próxima com os professores, funcionários e Direção. Acabou se envolvendo pelas questões políticas, embora hoje tenha consciência de que o grêmio era uma forma de controle dos alunos na escola. Terminada a 8^o. série perdeu o prazo de inscrição para o ensino médio e a única saída era fazer o vestibulinho para o magistério. Nunca sonhou em ser professora, mas era a única forma de não ficar sem estudar. Acabou gostando do curso. Continuou sendo uma das melhores alunas da sala, tanto que no 1^o. ano foi escolhida para representante pelo engajamento no curso. No final do terceiro ano do curso, prestou Pedagogia como treiner e passou. No último ano cursava Magistério de manhã e Pedagogia à noite. Confessa que as discussões no curso de Pedagogia foram tão estimulantes que o Magistério perdeu um pouco o interesse. No final do 4^o. ano foi classificada no concurso de professores da rede e quase foi reprovada por faltas no Magistério. Teve que entrar com recurso da DE para se formar. Também no último ano participou da UMESA que era um movimento de estudantes secundaristas de Araraquara e confessa que se decepcionou, pois viu o quanto a política era suja.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Entrou no curso de Pedagogia no ano de 1998 e terminou em 2001. Fez o curso noturno. No primeiro ano de curso entrou no Centrinho de Pedagogia e ajudou na implantação do Centro Acadêmico Maurício Tratemberg. Segundo a professora, é uma das fundadoras do CAMT. Entrou consciente, pois sabia da manipulação política que tinha por trás desses centros e devido a isso não deixou o centro se vincular a nenhum partido político. Foi uma excelente aluna do curso e no final do primeiro teve bolsa PAE e integrou o grupo de estudos em História da Educação. Começou a amar a prática da pesquisa. No final do primeiro ano entrou no PET, tendo que assinar, em seguida sua desistência, por ter passado no concurso da rede. No segundo ano entrou no grupo de estudos sobre Filosofia para crianças, área pela qual se apaixonou e na qual está vinculada até hoje. Atualmente faz Mestrado e disse que se não tivesse cursado a Faculdade dando aulas sua formação não seria tão rica como foi. Conseguia fazer a ponte entre teoria e prática e até no grupo de pesquisa era referência para reflexão dos trabalhos desenvolvidos.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Há oito anos, desde 1999, leciona na rede. Já lecionou em todos os anos das séries iniciais e nas séries finais lecionou Filosofia. O início da carreira foi horrível e traumático para ela, pois tinha 17 anos, era muito jovem e inexperiente. Pensou até em desistir; foi quando teve envolvimento no grupo de filosofia para crianças que acabou lhe oferecendo segurança e tranquilidade para a prática. Já desenvolveu vários projetos e cursos de extensão na rede para professores, na área de Filosofia para Crianças. Em 2002 fez especialização na área de Gestão Escolar na UNESP e em 2004 entrou no Mestrado. Tem o sonho de continuar estudando e de dar aulas também no curso superior.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCENCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Segundo a professora, ela não seria a professora que é se não tivesse feito Pedagogia. A sua metodologia, o seu posicionamento diante dos alunos, professores e Direção foram formados na Graduação. Confessa que o curso não ensinou a dar aula, mas sim a se posicionar e como proceder no cotidiano, buscando leituras e aprofundamentos. Já o grupo de estudos, tanto de História de Educação, quanto de Filosofia, ensinaram-na a estudar de maneira correta, a ser crítica, questionadora, a refletir sobre sua ação. Na parte prática foi um grande aliado o grupo de filosofia. Aprendeu a debater com os alunos, a ouvi-los, desenvolver o raciocínio lógico e crítico em suas posturas e escritas. Chegou até a incomodar os superiores por formar alunos críticos, que se posicionavam quando havia debates na escola.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Muito crítica e politizada, a professora diz não gostar dos HTPCs, pois sente a disputa de poder e rivalidade na escola. Desenvolve excelentes projetos e sempre é convidada pela Secretaria para dar cursos para os professores. Trabalha até xadrez com os alunos ensinando matemática e despertando a postura de resolução de situações problemas, um trabalho que dá ótimos resultados. É muito autônoma e dinâmica, o que muitas vezes abala alguns pares descompromissados e alienados com a profissão. Acha que a comunidade está muito distante da escola, que não é aberta para isso. As reuniões geralmente são feitas na hora em que os pais trabalham. Tem uma boa relação com alunos e pais. Embora tenha uma boa relação com os pares, diz que sempre se posiciona e que isso, às vezes, acaba sendo mal interpretado. Acha que os professores não encaram as reuniões com profissionalismo, com envolvimento e união de classe. As discussões ficam mais em âmbito individual, sem fundamento, sem sentido profissional. Falta um maior engajamento político, senso crítico e posicionamento.

QUADRO 13. A PROFESSORA ENVOLVIDA

Lembro-me dos colegas que iam para a Faculdade, assistiam às aulas e voltavam para a casa. Eles não tinham o conhecimento e o envolvimento que eu tinha por passar o dia inteiro lá. Eu chegava de manhã e ia embora à noite. Eu conhecia desde o Diretor até os funcionários da gráfica. Eu vivi a universidade, conhecia todo o pessoal do Câmpus, todos os eventos. Sempre fui muito fuçada.

RETRATO DE VIDA

Com 26 anos, solteira e de classe média estável, filha de pais que cursaram até o ensino médio, a envolvida, é uma professora muito simpática, alegre e descontraída. Estudou 6 anos no colégio Adventista e, devido a problemas financeiros, a 7.º e 8.º. séries foram cursadas no SESI. Essa mudança de escola não lhe causou traumas, pois, como sempre foi muito comunicativa, fez amigos rapidamente, foi até representante de sala nesse período. Sempre estudiosa e boa aluna, prestou “vestibulinho” para entrar no Magistério do EEBA. Lembra que foi um período de amadurecimento e experiências com as alunas mais velhas. Decepcionou-se com o descaso de professoras que faltavam, no último ano, mostrando-se descompromissadas por conta do período de transição e término do magistério. No último ano de Magistério fez cursinho à noite, pois achava que não tinha uma boa bagagem para o vestibular. Entrou para o curso de Pedagogia no ano seguinte. Foi muito apegada à Universidade, pois fazia Pedagogia no período noturno e passava o dia todo no campus. Fez parte do CAMT e, no 1.º. ano, fez parte do grupo sobre Filosofia para crianças, mesmo sem bolsa. No 2.º. ano entrou no PET, onde se engajou e se envolveu. Sofreu o período de falta de tutor na bolsa e junto com as bolsistas desenvolveu várias atividades, mesmo com atrasos de bolsas. Participou do movimento estudantil representando os alunos. Entrou na rede em 2002, mas ainda acha que tem pouca experiência. Fez especialização em Gestão Escolar na UNESP. Atualmente está “envolvida”, de forma consciente e profissional, com o grupo de estudos sobre Filosofia para crianças e pretende prestar o mestrado ainda este ano.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Iniciou seus estudos nas séries iniciais em 1988 e terminou em 1994. Estudou 6 anos no colégio Adventista e devido a problemas financeiros dos pais, cursou a 7.º. a 8.º. séries no SESI. Disse que essa mudança não afetou seu desempenho, muito pelo contrário: se era boa aluna no colégio, no SESI foi uma ótima aluna. Sentiu a diferenças dos colegas, na Adventista tinha 12 por sala e no SESI 30. No Colégio eram ingênuos, infantis, carinhosos. No SESI sentia a malícia, a maturidade, a descontração. Acabou se relacionando bem, foi eleita até a representante da classe na 7.º. e 8.º. série por ser muito simpática e comunicativa. As professoras, diferentes das da escola Adventista, eram mais distantes e autoritárias. Iniciou o ensino médio, Magistério, entre os anos de 1995 e 1998. Prestou o vestibulinho para entrar, queria muito ser professora. Disse que nunca tinha estudado com tantas mulheres e que era uma das alunas mais novas da turma,. Aprendeu muito com as experiências das colegas. Gostou muito das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Psicologia. Matemática não era o seu forte. Nessa época começou a freqüentar clubes e barzinhos com as amigas do magistério e o vínculo de amizades ficou muito forte. Lembra-se de professoras descompromissadas, que faltavam demais pois na época já circulava a possibilidade do fim do magistério. Era cópia e mais cópia, principalmente dos PCNs. No último ano, preocupada com a falta de bagagem para o vestibular, fez cursinho noturno e viu o quanto estava em defasagem com os colegas. Entrou no curso de Pedagogia no ano seguinte.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Iniciou o curso de Pedagogia em 1999 e terminou em 2002. Fez o curso noturno de Pedagogia, mas mesmo assim ia para o campus de manhã e lá ficava até o final da aula. Foi uma aluna muito envolvida com a vida acadêmica. Conhecia todo mundo do Campus, desde o funcionário da gráfica, até o Diretor. No primeiro ano entrou no grupo de estudos sobre filosofia para crianças, mesmo sem ter bolsa de estudos. Tinha muito interesse pela pesquisa. Adorava estudar. No segundo ano de curso entrou no PET e no CAMT. No PET lembra de ter passado por momentos difíceis devido ao atraso das bolsas e à troca de vários tutores. Diz que o grupo andou por um período sozinho e isso foi muito bom para seu crescimento pois aprendeu ir em busca de eventos, palestrantes, confecção de certificados, relatórios, pesquisas, organização de grupos de estudos. Enfim, amadureceu muito com a experiência e passou a conhecer todos os espaços e funções da universidade. O CAMT foi uma experiência riquíssima, pelo seu envolvimento político e descontinuação das pressões de grupos e discussões na universidade. Acredita que, se não estivesse integrada a essas ações, não teria a visão crítica e politizada que tem hoje.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Está atuando como professora há apenas 4 anos. Disse ter ainda pouca experiência do Magistério. Começou como professora substituta, então circulava de 1^a. a 4^a. série. Conheceu todas as salas e realidades. No começo sentiu um certo desconforto por não estar preparada para a prática, mas disse que teve muito apoio dos colegas e entusiasmo em apreender novas experiências, pois adora desafios. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa sobre Filosofia para crianças e pretende prestar o mestrado no segundo semestre.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Para ela a Pedagogia auxiliou sua prática, no sentido do embasamento teórico. Na possibilidade de pensar e refletir sobre o comportamento dos alunos, de suas dificuldades. Numa prática mais efetiva, o curso deixou a desejar.

Já o PET contribuiu para um olhar diferenciado da realidade. Auxiliou na sua tomada de posição, de segurança ao se posicionar frente aos alunos, aos professores, a conviver com as pessoas, a não esperar nada pronto e sim ir buscar, pesquisar, estudar, nunca estar satisfeita com o conhecimento, sempre buscar mais.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Acredita que não existe Gestão Democrática na escola e que as decisões, de uma certa maneira, são impostas. A Secretaria impõe projetos, relatórios, atividades e medidas sem que o professor possa se posicionar. O grupo é medroso e desunido, por isso não alcança a autonomia. Sente que tem autonomia em sua sala, procura não incomodar os superiores e viver em harmonia com os pares, mas gosta de se envolver em cursos, no conselho e no coletivo da escola. Acha que todos deveriam se informar. Profissionalismo para ela é compromisso, é paixão, é envolvimento e respeito pela opinião dos outros. Não percebe muito isso nos profissionais com quem trabalha. Acha que os profissionais deveriam buscar uma aprendizagem mais significativa para seus alunos, ter consciência de sua responsabilidade, de sua formação contínua, de sua reflexão, envolver-se com a comunidade, com os pais, com os alunos, com o coletivo da escola. Devem ter mais envolvimento político e conhecimento de seus direitos.

QUADRO 14. A PROFESSORA QUESTIONADORA

Falta muita união da categoria. Tem muita gente que tem medo e enfraquece o grupo. Eu não tenho medo de me posicionar, de questionar, de discordar, pois eu faço o meu trabalho da melhor forma possível e apresento com orgulho. Realizo minhas ações com profissionalismo e teve um concurso que me habilitou para esse trabalho, não pedi esmola para ninguém. Por isso quero, no mínimo, ser respeitada.

RETRATO DE VIDA

Esta profissional “questionadora” é uma professora de 26 anos, evangélica, filha de pais, com o ensino fundamental incompleto, de classe média baixa. Casada, há oito meses, com um maquinista, tem uma vida econômica estável. Sempre muito questionadora desde a infância e uma excelente aluna, com 6 anos de idade já estava alfabetizada e entrou na primeira série. Coursou da 1.ª a 5.ª série a escola na zona leste de São Paulo e na 6.ª série mudou para Araraquara, onde cursou o restante das séries iniciais em uma escola do Jardim Pinheiro. Lembra que na 5.ª série dava aulas particulares em casa. Lembra de muitas greves na 8.ª série e de não ter tido aula. Prestou vestibulinho para entrar no Magistério do EEBA. Entrou no curso superior no 3.º ano de Magistério. Levou os dois cursos no último ano de magistério, fazia o curso de manhã e a Pedagogia à tarde. No segundo ano entrou no projeto de orientação profissional. No 3.º ano de Pedagogia passou no concurso da rede pública de ensino e começou a lecionar. Depois de 4 anos de rede foi eleita vice-diretora pelos pares, função que exerceu 2 anos. Em 2004 terminou a especialização em Gestão Escolar.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Iniciou o ensino fundamental em 1985 e terminou em 1992. Entrou com 6 anos na 1.ª série, depois de muita briga de sua mãe com a direção, pois já estava alfabetizada. Coursou de 1.ª a 5.ª série numa escola pública na Zona Leste de São Paulo, onde teve excelentes professores. Lembra dos traumas dos apelidos que eram colocados, por ela ser gordinha. Com a mudança para Araraquara, sentiu o atraso das disciplinas e o quanto estava fraco o ensino, mas acabou sendo uma das melhores alunas da sala. Assim que chegou tomou uma surra das amigas de classe, pois era nova no grupo, depois acabaram se entendendo. Lembra de, na 7.ª série, estudar numa salinha ao lado da diretoria e que não podia fazer nem um pouco de barulho. Lembra da cobrança dos pais nos estudos e de sua dedicação em todo o processo de ensino. Foi uma aluna que nunca teve medo de perguntar e nem de responder; quando achava que estava certa até discutia com o professor. Por esse perfil foi representante de classe na 6.ª e 7.ª série. Muito falante, vivia sendo repreendida pelos professores. Na 8.ª série lembra que não teve aula, por conta da greve de professores e acabou estudando sozinha em casa, pois queria prestar o vestibulinho no EEBA e fazer magistério, que era seu grande sonho. Entrou no magistério em 1993 e terminou em 1997. Sempre uma aluna de boas notas, disse que foi estimulada ainda mais devido à turma, que era interessada e boa. A turma do Magistério foi tão boa que a maioria passou na universidade assim que terminou. O próprio diretor falava que a sua turma de magistério tinha sido a melhor que tinha passado por ali. Gostou muito de Psicologia e ia muito bem em Matemática, tanto que seu sonho era cursar uma faculdade na área de Matemática. Disse ter tido excelentes professoras e que a base do magistério para a prática foi melhor que a do curso de pedagogia. Engajava-se nos movimentos de greve dos professores, apoiando-os e participando de passeatas e reuniões. No terceiro ano de curso entrou em Pedagogia. Coursou Magistério de manhã e Pedagogia à tarde.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Entrou em Pedagogia em 1996 e terminou em 1999. Fez parte do conselho de curso e participava de tudo: Reuniões, congregação, palestras. Na época ela lembra que eles estavam estudando a mudança de grade no curso de Pedagogia. A classe acabou elegendo-a devido ao seu posicionamento crítico e questionador. Sentia que o pessoal da sala não se interessava por essas questões. Foi uma excelente aluna no curso e se interessou muito pela área de política, embora tivesse escolhido habilitação na área de orientação educacional. Participava de todas as atividades e só não viajou para congressos, pois trabalhava durante o dia. No 2º. ano de curso, interessada em ampliar seus conhecimentos e sua formação integrou-se ao projeto de Orientação Profissional, que lhe deu uma ótima bagagem de formação. Adorou atender os alunos e familiares, fazer entrevistas, dinâmicas e estudos com o grupo.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Iniciou a carreira docente em 1998, quando estava no 3º. ano de curso. Como entrou no meio do ano sentia a dificuldade de aceitação dos alunos, eles achavam que ela estava tirando a professora deles. O saber como ensinar, como agir com a agressividade foi um grande dificultador inicial. Demorou um pouco para que os vínculos fossem estabelecidos. Depois de 2 anos que estava lecionando, foi selecionada pelos pares para assumir a vice-direção da escola. Ficou 4 anos e quando foi prestar uma prova na Secretaria para a continuidade do trabalho, foi boicotada. Como se posicionava nas reuniões de direção, contrária à SME, acabou sendo substituída. Disse ter sofrido muito nesse processo. Em 2004 terminou o curso de Gestão Escolar.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Disse que o curso de Pedagogia deu-lhe muita fundamentação teórica. As leituras foram contribuindo para a sua formação profissional. A capacidade de buscar leituras, trocar com os pares, fazer cursos, lidar com os alunos, a refletir, foram aprendidas no curso. O projeto de pesquisa ensinou-a a lidar com os medos, as perdas, as expectativas, a insegurança, as decisões e escolhas dos alunos. Desenvolveu habilidades de observar situações obscuras nos alunos, de compreender a ansiedade do aluno e da família, a capacidade de se integrar no grupo, de se manifestar.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

A professora disse que desde o início sabia que ganharia pouco, o que não esperava era ser desrespeitada na profissão, como foi. Sentiu-se muitas vezes perseguida, por se posicionar, por falar o que achava correto, por não ter medo de se colocar. Diz que como se empenha e faz um trabalho de qualidade não quer ser marionete nas mãos do sistema. Sempre muito questionadora, acaba sendo encarada como a briguenta. Sente em não ver a comunidade na escola e diz que a escola é culpada por isso. Tem um ótimo relacionamento com os alunos e busca sempre desenvolver o senso crítico deles. No grupo é vista como uma líder, pois sempre acaba comprando as brigas dos outros. Muito envolvida no coletivo da escola, participa de cursos da SME e diz que os sindicatos são enfraquecidos. Já participou de conferências de educação e se decepcionou com o descaso. Acha que os professores deveriam se posicionar politicamente, ter mais compromisso com a profissão, uma formação sólida e envolvimento no coletivo da escola. Acredita que na escola há professores excelentes em sala de aula, mas que têm medo, ou dificuldades de se posicionarem, infelizmente.

QUADRO 15. A PROFESSORA EXPERIENTE

A gente sempre é sonhadora demais. A gente sempre acha que vai transformar a vida do aluno e esse sonho não se perde. Com o amadurecimento do tempo de serviço, vc vai percebendo, que os seus sonhos podem ser um pouco dosados. No entanto, eu jamais perdi a capacidade de sonhar, embora eu tenha muito equilíbrio e sensatez em minhas ações.

RETRATO DE VIDA

Com 40 anos de idade, filha de pai com a 4^o. série primária e a mãe analfabeta, viveu sua trajetória escolar marcada por uma época marcada pelo autoritarismo militar e a censura de expressão e pensamento. Muito sensata e equilibrada, lembra que sofreu muito com o processo de alfabetização, pois a mãe era analfabeta e não podia ajudá-la. Lembra dos professores cruéis e autoritários. Lembra de ter sido uma aluna que amava Português. No ensino médio fez ensino técnico, noturno, em processamento de dados. Após terminar o ensino médio começou a fazer Administração de Empresas e não se identificou com o curso. Devido a problemas de saúde em casa, ficou seis anos afastada dos estudos. Depois desse período resolveu cursar Pedagogia. Fez curso noturno, entre os anos de 1989 e 1992. No terceiro e quarto ano de curso participou de um grupo de pesquisa na área de Educação Especial. Em 1993 começou a lecionar para a área de Educação Especial. Em 1997 fez especialização em Psicopedagogia e em 1998 fez especialização em Educação Infantil. Em 2002 prestou concurso para professora das séries iniciais. Em 2000 começou a fazer Letras e em 2002 concluiu.

HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Iniciou o ensino fundamental em 1970 e terminou em 1978. As séries iniciais foram cursadas no EEBA. Com a reorganização da rede física, fez as séries finais na escola João Batista de Oliveira. Lembra que pegou uma época de regime militar na escola em que o autoritarismo imperava. Os professores exigiam a autodisciplina e o pleno conhecimento dos conteúdos. Diz ter sofrido muito para se alfabetizar, pois a mãe era analfabeta. Os professores, muito autoritários e rígidos davam castigos e punições. Lembra dos amigos que morriam de medo desse modelo de profissional. Nas séries finais os professores já estavam mais calmos e lembra que teve aula com os professores clássicos da cidade. Diz ter participado de todas as atividades da escola, por ser muito divertida e simpática e adorava jogar vôlei. O ensino médio foi cursado entre os anos de 1978 e 1981, no colégio Duque de Caxias, onde fez Processamento de Dados Noturno, pois trabalhava durante o dia. Sua formação não foi tão significativa, pois os cursos profissionalizantes não tinham uma estrutura boa, pois estavam entrando no Brasil na época. Diz ter tido uma excelente formação na área de disciplinas como Português, Matemática, História. Sempre foi muito estudiosa e se apaixonou por Literatura nessa época. Terminou o ensino médio e começou a fazer Administração de Empresas. Acabou não se identificando com o curso e parou. Devido a problemas de saúde de sua mãe, ficou sem estudar durante 6 anos. Indecisa quanto ao que queria cursar, teve apoio das amigas que faziam Pedagogia a prestar a área. Acabou prestando Pedagogia e passou.

ENSINO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Começou a cursar Pedagogia em 1989 e terminou em 1992. Fez curso noturno, pois trabalhava. Lembra que o curso foi muito utópico e que os professores, boa parte em final de carreira, eram muito arcaicos, arrogantes e com uma formação rançosa. Lembra que os alunos

os apelidavam de “Dinossauros”. Eram excelentes conhecedores do campo teórico em que trabalhavam, mas sem nenhum elo com a prática de sala de aula. No primeiro ano, teve algumas dificuldades em Filosofia e História, por dificuldade de compreensão. Na época estudaram bastante Piaget, e algumas obras de Vygotsky que estavam entrando no Brasil. Lembra de ter se apaixonada por Educação Especial e que acabou entrando num grupo de estudos, após um processo seletivo, no 3º. ano de curso com Bolsa FUNDAÇÃO, em que ficou até se formar. No grupo, lidava com crianças especiais com dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem. Lembra dos estudos do grupo, das discussões e dos atendimentos que eram feitos no CEAO. Trabalhava conjuntamente, com uma equipe de profissionais, com quem diz ter aprendido muito a observação e o desenvolvimento de habilidades de intervenção. Participava, indiretamente, de palestras e debates políticos, pois não tinha disponibilidade para se engajar.

INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, PERCURSO E CARREIRA

Começou a lecionar em 1993 na rede estadual em classes especiais. Ficou nove anos com esse trabalho. Lembra o quanto sofreu no início, pois trabalhava com 15 crianças especiais com todos os tipos de síndromes. Teve que aprender a lidar com a ansiedade e a se construir como profissional. Lembra de ter estudado muito e de ter buscado o auxílio dos pares. Quase enlouqueceu. Com a desativação das classes especiais, em 2002 prestou concurso da rede para as séries iniciais e começou a atuar. Desde que entrou na rede só acaba pegando salas de progressão, ou seja, crianças com defasagem de ciclo e dificuldades de aprendizagem. Acaba pegando essas salas, pois tem muito conhecimento, experiência e jogo de cintura com esses alunos. Buscando complementar seus estudos e carreira, em 1997 fez especialização em Psicopedagogia e em 1998 fez especialização em Educação Infantil. Em 2002 terminou Letras e acabou lecionando também para as séries finais do ensino fundamental; diz amar a parte de Literatura e Leitura que trabalha muito bem com os alunos.

A VISÃO DA PROFESSORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA: OS IMPACTOS PERCEBIDOS

Diz que embora a Graduação tenha sido muito teórica, a parte de Educação Especial foi muito importante, pois estudou exaustivamente Piaget e acredita que esse conhecimento enriquece sua prática, pois muitas vezes volta nos seus estudos para entender o comportamento e desenvolvimento da criança. Já o projeto de pesquisa foi muito significativo para a sua prática, pois os encaminhamentos e atendimentos que fazia no CAO, permitiram saber como conduzir seus alunos, como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, de que forma agir com a família, com os alunos, a ter tranquilidade e segurança para trabalhar as diversas síndromes e situações. Disse que o projeto lhe deu segurança, bagagem e uma maneira aprofundada para lidar com essas questões.

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE X AUTONOMIA

Muito consciente e experiente, a professora revela que a autonomia depende muito do momento e dos superiores que estão na escola. Disse que, dependendo da situação, os pares debatem, escolhem, trabalham com liberdade, mas há momentos em que isso não acontece e que acredita que é aí que tem que se lutar para que alcance a autonomia. Muito risonha, diz que tem tranquilidade em desenvolver seus projetos na escola e que é muito bem aceita pelos superiores e pares. Muito responsável e empreendedora na escola. Adora criar seus próprios projetos e materiais. Sempre que necessário se posiciona de forma respeitosa e consciente, pois acha que o diálogo é fundamental para que o grupo se entenda e viva em harmonia. Acredita que todo o profissional tem que ter comprometimento, humildade, afetividade, conhecimento e muito equilíbrio e sensatez em suas ações.

4.5. DESCRIÇÃO GERAL DO PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Cabe apresentar, neste momento, por meio de um balanço geral descritivo dos dados presentes nas “imagens reveladas”, o perfil das professoras entrevistadas. Vejamos.

As 15 professoras entrevistadas são mulheres, jovens – praticamente todas estão dentro da **faixa etária** entre 25 a 34 anos (apenas uma professora tinha 40 anos de idade na época da coleta de dados). Sobre esta questão é interessante observar que as entrevistas confirmam os dados levantados na pesquisa preliminar: profissionais jovens, que se encontram já numa fase de certa estabilidade pessoal e profissional, nomeada de “Fase de Transição” por Marcelo García (1999), ou numa fase de “confiança crescente”, denominada por Huberman (1992) “Fase de Estabilização”.

Quanto ao **estado civil**, as entrevistas também revelam que a maioria das professoras é casada (8), com um número significativo de solteiras (5) e apenas (2) divorciadas. Nas entrevistas não foram encontradas professoras em “união estável”.

Em relação ao **número de filhos**, a pesquisa mostra que, certamente por serem jovens ainda, somente 05 das professoras (todas casadas) têm filhos. Das que revelam ter filhos, a média é de 01 filho por família (apenas 01 professora revelou ter 02 filhos). É importante assinalar sobre esta questão que, nas entrevistas, as professoras revelaram muita preocupação com os estudos e a carreira profissional. Suas preocupações parecem mais voltadas para a estabilidade financeira do que para “filhos”. Um bom exemplo disso é o da Professora Coordenadora, que teve seu primeiro filho aos 34 anos.

Outra preocupação das professoras em relação aos filhos refere-se a uma vida confortável e bons estudos. Os dados revelam, sobre isso que, das professoras que têm filhos (5), 04 professoras pagam escolas particulares, preocupadas com a “*formação e a qualidade dos estudos*” e apenas 01 professora, disse “*acreditar na escola pública*”.

Quanto ao **nível sócio-econômico**, a pesquisa revela que a maior parte das professoras (10) tem uma renda mensal entre R\$1000,00 a R\$ 3000,00, sendo que, nessa faixa, a grande maioria é solteira (05), seguida de casadas (03), e divorciadas (02). Já ao padrão de vida correspondente à faixa R\$3000,00 a R\$5000,00 só pertence às professoras casadas (05). É importante observar que as professoras casadas (05) que têm renda mensal entre 3000 e 5000 contam com o apoio financeiro dos maridos que exercem profissões mais “*rentáveis*” (01 Farmacêutico, 01 Professor de Ensino Superior, 01 Analista de Sistemas e 02 Bancários). Já as 03 professoras casadas que têm uma renda mensal entre R\$ 1000,00 a R\$ 3000,00, muitas vezes ganham mais do que os próprios maridos, ou o equivalente ao salário deles (01 Professor da rede de ensino pública municipal, 01 maquinista e 01 tapeceiro). As divorciadas (02) que também têm uma faixa entre R\$1000,00 a R\$3000,00 se mantêm sozinhas, sem pensão dos maridos, e as 05 solteiras também se mantêm com essa faixa de renda (dessas, 02 moram apenas com a mãe viúva, 01 mora com o irmão, 01 mora sozinha e somente 01 mora com os pais).

As entrevistas revelam ainda, que das 15 professoras entrevistadas, 8 têm **casa própria**: as 06 professoras casadas, 01 solteira e a divorciada.

Quanto ao **nível de escolaridade dos pais** a pesquisa revela que a maior freqüência é de pais com ensino técnico (05) e de mães com o ensino

médio (05), seguida de pais com séries iniciais (02), ensino médio (02), Superior incompleto (02), superior completo (02). Finalmente, aparecem 01 pai com séries finais incompletas e 01 analfabeto. Já quanto às mães, os resultados mostram: 03 mães com séries iniciais, 03 com séries finais, 02 analfabetas, 01 com séries finais incompletas e apenas 01 com superior completo.

A trajetória de vida dessas professoras é marcada por uma condição financeira de **classe social** que pode ser considerada, usando expressão das próprias professoras, “*mediana*” – o que equivale a dizer: poucos confortos e recursos materiais, lazer e vida cultural escassos e restritos. A esse respeito, vale assinalar que, das 15 professoras entrevistadas 03 revelaram ter pertencido a uma “*classe de renda mais baixa*” (filhas de pais analfabetos e oriundas de trajetórias de vida difíceis), mas consideram ter “*melhorado sua condição de vida*” com o acesso ao curso superior, que resultou na sua inserção no mercado de trabalho e que, por sua vez, representou “*melhoria da condição social*”.

Todas as professoras revelaram ter uma **vida social** “*regular [...] principalmente nos finais de semana*” – o que, na visão das professoras significa: ir ao cinema, aos teatros do SESC, a restaurantes, shoppings e casa de amigos. Geralmente, os passeios são feitos com a família, seguidos de passeios com o namorado e amigos. É importante frisar que os passeios, geralmente, se restringem a programas de baixo custo (shopping, casa de amigos, cinema), mesmo que, algumas vezes, se refiram a programas culturais (como é o caso do SESC e de viagens para visitas a museus com a escola). Teatros e shows, que representam programas de custo mais alto, são pouco

mencionados pelas entrevistadas. Além disso, a vida social e cultural que tinham quando estavam na Universidade (Sessão Zoom, Teatro, “*Show Prata da Casa*”, Eventos, Conferências, Congressos da área) dificilmente consegue ser mantida, com regularidade, pela maioria das professoras.

Quanto à **prática de exercícios**, 10 professoras revelaram praticar “*alguma atividade física*”. Entre elas, podemos citar: ginástica, caminhadas, hidroginástica, natação e dança. No entanto, 05 professoras afirmaram não praticar nenhuma atividade, por falta de tempo. Essa falta de tempo mencionada pelas professoras refere-se a fatores ligados a: jornada de trabalho (03 professoras que trabalham o dia todo – (2) em outras escolas e 01 como Coordenadora do Centro de Referência da Mulher e Professora de Ensino Superior) e estudos (02 por cursarem o mestrado e participarem de grupos de estudos).

As professoras, em sua maioria, se declaram **leitoras** assíduas e “*ecléticas*”. Com uma média de mais de 100 livros em casa, os seus gostos vão desde livros de budismo, mitologia, literatura brasileira, até ficção, auto-ajuda, religiosos e livros da área da educação. Sobre essa questão, é importante salientar que, embora a maioria das professoras revele gostar de ler, a assiduidade aos livros da área docente, ou da área da Educação, ficam mais a cargo das professoras que estão fazendo algum curso de Pós-Graduação. São poucas as professoras que revelam a procura por esse tipo de leitura, se não estão nessa condição de estudantes. Ou seja, a leitura na área é essencialmente estimulada, somente quando se tem um processo de formação contínua que exige esse tipo de atitude.

Quanto à **religião**, a pesquisa revela que a maioria das professoras é católica (12 professoras) e que dessas, 09 professoras dizem “*freqüentar regularmente a igreja*”. Quanto às outras 02 são evangélicas e 01 espírita.

Em relação à escolaridade das professoras nas **séries iniciais do ensino fundamental**, a maioria revela ter estudado em escola pública (09) e 06 ter estudado em colégios particulares. Das 15 professoras entrevistadas, 11 estudaram na década de 1980 e 04 professoras estudaram na década de 1970. De acordo com as professoras que freqüentaram a escola pública (9), a escolha dessas escolas foi feita com a participação dos pais e “*preocupação com a qualidade do ensino*”. Portanto, embora públicas, as escolas eram conceituadas, com “*professores consagrados*” na cidade.

Já nas **séries finais do ensino fundamental**, 12 professoras revelaram ter estudado em escolas públicas e 03 em escolas privadas. Das professoras que estudaram em escolas públicas, 04 relataram ter cursado as séries finais em escolas centrais e 08 em “*escolas de bairro conceituadas*”. As professoras ainda relataram terem cursado o Ensino Fundamental II nas décadas de 1970 (1); 1980 (8) e 1990 (6).

No **ensino médio**, a pesquisa revela que 08 professoras estudaram em escolas públicas (dessas, 05 fizeram o magistério no “*antigo Instituto de Educação da cidade*”) e 07 professoras estudaram em escolas privadas (das quais 05 em ensino propedêutico e 02 em ensino técnico – Publicidade e Processamento de Dados). A maior parte das entrevistadas revelou ter estudado no período diurno (12) e, somente 03 professoras cursaram o ensino médio no período noturno, devido à “*necessidade de trabalhar para ajudar as despesas da casa*”.

Nessa trajetória de estudos do Ensino Fundamental é interessante observar que 06 professoras afirmam ter sido “representantes de classe”, devido à sua “*postura de boa aluna*”, engajamento político, rendimento escolar e “*bom relacionamento com a turma*”. Além disso, das 15 professoras entrevistadas, 06 foram também “representantes de sala” ao longo do ensino médio e 05 professoras foram “representantes de grupo” na apresentação de trabalhos e na participação da comissão de formatura – e esses foram os únicos exemplos de “engajamento político” e de “participação social” mencionados.

Ainda em relação ao ensino médio, 07 professoras fizeram “cursinho” e declararam ter passado por um período de indefinição da carreira profissional. Quanto às outras 08 professoras, 04 começaram a cursar a Pedagogia após o 4º. ano de magistério, 02 professoras começaram a cursar a Pedagogia durante o 4º. ano de magistério, 01 começou a cursar Pedagogia após o ensino médio técnico e 01 começou cursar Pedagogia depois de alguns anos do término do ensino médio.

Vale observar que 11 professoras não tinham o curso de Pedagogia como 1º. opção. Um terço delas, no entanto afirmou a participação em “projetos de orientação profissional” (5), outras 03 afirmaram que prestaram vestibulares como “treineiras” e “*como passaram [...] , resolveram cursar*”. No entanto, cabe assinalar, que todas as professoras, que afirmaram não ter o curso de Pedagogia como 1º. opção, declararam que “*acabaram tomando gosto pelo curso e se realizaram na profissão*”.

Durante o curso superior, 08 professoras estudaram no diurno e 07 no noturno. Dessas 07 professoras que estudaram no noturno, 05 trabalhavam

(03 na área docente e 02 em outras funções). As 02 professoras que declaram não ter trabalhado durante o ensino superior, afirmaram que “*tinham compromissos com a faculdade durante o dia (Centro Acadêmico e Bolsas de estudos) e preferiam estudar à noite*”.

Os dados das entrevistas revelam também que 02 professoras cursaram Pedagogia no horário vespertino, ao mesmo tempo que cursavam Ciências Sociais no horário Matutino.

Quanto à **participação política** das professoras durante a Graduação, os dados revelam um número expressivo de envolvimento das entrevistadas nessas questões: 04 participaram do Centro acadêmico; 07 participaram do Conselho de Curso, 02 revelaram “*falta de tempo por trabalharem*” e 02 afirmaram explicitamente “*não ter interesse nessas questões*”.

Esse é um dado que merece destaque no perfil das entrevistadas. As discussões levantadas por Giroux (1997), Contreras (2002) e Pérez Gómez (2001), sobre o desenvolvimento de uma postura crítica, consciente e reflexiva em relação ao curso e às questões sociais mais amplas, que envolviam a cultura da universidade parecem distantes da realidade das professoras entrevistadas.

Quanto à participação em **atividades de iniciação à Pesquisa**, os dados revelam que: 05 professoras fizeram parte do PET⁴⁰, 04 participaram do

⁴⁰O PET (Programa Especial de Treinamento), implantado em 1979, é uma entidade financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), que mantém centenas de bolsistas espalhados pelos diversos cursos e universidades de todo o país. Ao todo são 314 PET's, espalhados por 59 Instituições de Ensino Superior do país, aglomerando cerca de 3.478 bolsistas, segundo dados do DPE/CAPES (Departamento de Projetos Especiais). Os grupos PET contam com o apoio de um professor tutor, escolhido entre os docentes do curso, que deverá ser responsável perante a instituição e a CAPES, pela supervisão das suas atividades, bem como pelo desempenho do grupo sob sua orientação. O PET Pedagogia surgiu em 1988 na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. É um programa de treinamento voltado para a melhoria da qualidade da formação de alunos do Ensino Superior em nível de graduação. O PET proporciona ao seu bolsista e voluntário uma formação diferenciada que o auxilia para a continuação dos estudos em nível de Pós-Graduação ou para o Mercado de Trabalho.

grupo de Orientação Profissional⁴¹, 03 professoras participaram dos projetos do CEAO⁴², 01 professora participou do Grupo de Estudos sobre Gênero da Sociologia⁴³; 01 professora participou do Grupo de Estudos de Filosofia para Crianças⁴⁴ e 01 professora, participou de uma bolsa de monitoria na área de Avaliação do Rendimento Escolar. Todas essas ações, desenvolvidas na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara.

É importante ressaltar a esse respeito, que a representatividade nas atividades e formação dos alunos para sua iniciação à pesquisa se restringe a três ações ou projetos, que se revelaram expressivos, na Graduação cursada pela maioria das professoras, tanto pela concepção de estudos, quanto pelas propostas de trabalho: PET, CEAO e Grupo de Orientação Profissional.

⁴¹ O Grupo de Pesquisa “Orientação Profissional” foi implantado em 1993 e ao longo do tempo tem capacitado os vários estudantes e profissionais no sentido de desenvolverem suas próprias pesquisas. O trabalho do grupo tem contribuído para a compreensão das necessidades dos jovens concluintes do segundo grau com relação a escolha profissional, determinantes internos e externos da escolha da profissão, perspectivas com relação ao mercado de trabalho além de possibilitar a especialização dos profissionais envolvidos (pedagogos e psicólogos) e dos estudantes da habilitação em orientação educacional.

⁴² O CEAO (Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa "Dante Moreira Leite) foi criado em janeiro de 1978. Essa iniciativa partiu da preocupação com crianças que apresentavam dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem e da necessidade de atendimento a constantes solicitações da comunidade, principalmente pais e professores de escolas de primeiro grau que buscavam orientação no Departamento de Psicologia da Educação. Com a criação do CEAO, anexo ao Departamento, foi possível iniciar um tipo de prestação de serviços à comunidade definido pela participação de diferentes docentes, pelo respeito à formação acadêmica de cada docente envolvido e pelo direcionamento das atividades de atendimento à comunidade no que diz respeito à profilaxia e tratamento de problemas de ajustamento e de aprendizagem escolar. Em 1985, o CEAO foi transformado em Unidade Auxiliar, de acordo com a Resolução UNESP nº 35 de 11/06/85, envolvendo todos os Departamentos da área de Educação, a qual passou a coordenar as atividades de prestação de serviços à comunidade. Entretanto, o Departamento de Psicologia da Educação, pela própria natureza de suas atividades, continua tendo uma atuação marcante e predominante no CEAO.

⁴³ Este grupo de estudos, criado em 1990, tem como objetivo promover a discussão interdisciplinar de estudos e pesquisas de gênero. Ele vem desenvolvendo há mais de uma década pesquisas sobre as questões contemporâneas de gênero com ênfase na saúde, no trabalho, na política e na cultura. Entre os enfoques abordados pelo grupo estão: Saúde das Mulheres; Saúde Reprodutiva das Mulheres: maternidade e contracepção; Amianto: aspectos sócio-familiares das doenças profissionais; A Mulher e o Aborto: da decisão à prática; Saberes Institucionais, saberes profanos: doenças profissionais, amianto e gênero; Tecnologias Reprodutivas: maternidade e paternidade em transição.

⁴⁴ O Grupo de Estudos “Filosofia para Crianças” foi criado no ano de 1998 com o objetivo de desenvolver estudos e pesquisas na área de Ensino de Filosofia, em especial para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. As atividades dividem-se em dois eixos: a) Estudo da proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: fundamentos teóricos, metodológicos e material didático do programa; infância; relação entre filosofia e literatura; relação entre filosofia e escola; ensino de filosofia; teoria crítica. b) Produção de histórias infantis com conteúdo filosófico

Além dessas atividades de iniciação à pesquisa, as professoras revelaram também realizar atividades complementares às aulas, tais como: a participação em grupos de estudos: PET, Filosofia para crianças e História da Educação⁴⁵ (08 ao todo).

Quanto à Pós-Graduação, os dados são muito significativos, pois (09) professoras mencionaram que haviam participado de cursos **lato-sensu**. Dessas, 06 o fizeram na UNESP de Araraquara (05 na área de Gestão Escolar e 01 na área de Educação Infantil); 03 cursaram Psicopedagogia na UNIARA e 02 Educação Infantil na Faculdade São Luis de Jaboticabal.

Quanto à pós-graduação **stricto-sensu** os depoimentos das professoras se referem, de forma expressiva à seguinte situação: 02 professoras cursando Doutorado na UNESP de Araraquara (uma área de Educação Escolar e outra na área de Sociologia); 01 mestre pela Universidade Federal de São Carlos, além de 02 Mestrandas da UNESP de Araraquara.

Além dessas 05 professoras, há que se mencionar ainda o caso de 01 entrevistada que iniciou o mestrado na UNESP de Araraquara em 2000 e acabou desistindo por "*incompatibilidade de tempo*". Das demais professoras entrevistadas, 06 afirmaram "*estar se preparando*" para tentar ingressar nessa modalidade de ensino, ainda este ano.

É interessante ressaltar que apenas 03 professoras trabalham no período oposto para complementar a renda. As demais lecionam em uma única escola, tendo seu tempo livre em dois períodos do dia.

⁴⁵ O grupo de pesquisa "Cultura escolar urbana. São Paulo: 1840-1940", desenvolveu entre os anos de 1988 e 2002, desenvolveu com o apoio institucional do CNPq as seguintes atividades científicas: a conclusão do projeto integrado de pesquisa "Cultura escolar urbana. São Paulo. São Paulo: 1840-1940. o Repertório de fontes documentais".

Quanto ao **tempo serviço** na área docente, as entrevistas realizadas revelaram que a experiência profissional dessas professoras é de, no máximo, 14 anos de magistério. A grande maioria das entrevistadas (6) revelou ter 8 anos de serviço, seguida de 05 professoras com mais de 9 anos e 04 com menos de 7 anos .

Finalmente, último dado a ser acrescentado a esta descrição do perfil das professoras refere-se à **posição de liderança** dessas profissionais na carreira docente. Os depoimentos obtidos ressaltam que das 15 professoras entrevistadas, 05 relatam ocupar ou já ter ocupado outras funções não docentes na escola e que, tais funções significaram "*posições de liderança*" no magistério e em suas carreiras profissionais: 02 coordenadoras pedagógicas da rede de ensino municipal, 01 vice-diretora, 01 diretora de escola particular e 01 coordenadora pedagógica em escola particular.

Cap. V. A visão das profissionais do ensino fundamental I sobre os impactos do processo de formação no desempenho profissional docente

Mesmo com as condições de trabalho atuais é possível ser um bom profissional. Quando abraçamos a docência sabemos que não vamos enriquecer com ela, portanto sabemos que temos um compromisso a assumir, uma causa para abraçar e que isso tem que ocorrer de forma coerente, pois são pessoas que estão na sua mão. Temos o dever, já que escolhemos esse caminho de transformar a vida de nossos alunos em algo melhor, de acreditar nas suas potencialidades. Temos que buscar formação contínua e reflexão sobre o nosso papel, pois somos peças chaves no processo. Portanto ser um bom professor hoje além de possível é necessário.

(A Professora Comunicativa, 2005)

Este capítulo tem por objetivo identificar, na visão expressa pelas profissionais entrevistadas, o impacto das experiências de iniciação à pesquisa (vividas no processo de formação inicial) na atuação docente e sua relação com as condições que antecederam e seguiram essa formação.

Assim, os dados foram agrupados em cinco grandes blocos:

- 1º. Formação Básica;
- 2º. Formação Superior;
- 3º. Trajetória Profissional;
- 4º. Formação Inicial e profissão docente;
- 5º. Visão pessoal sobre a educação na atualidade.

Com base nas contribuições de Giroux (1997), Contreras (2002) e Perez Gómez (2001), as análises aqui empreendidas partem do pressuposto de que a qualidade da formação inicial é um dos fatores determinantes do desempenho profissional docente futuro e de que essa formação deve pautar-se em conteúdos e atividades capazes de desenvolver professores/as “Intelectuais Transformadores” – dotados/as de autonomia, reflexão, senso-crítico, consciência política em relação ao contexto no qual atua, engajamento no coletivo da escola, responsabilidade pela formação de alunos críticos e emancipados.

5.1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO

No **ensino fundamental**, a trajetória de formação das professoras entrevistadas, ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990. No entanto, podemos afirmar que a maior parte das professoras (9) teve o seu percurso escolar

marcado pela década de 1980. Isto é, recorrendo a autores analistas da história da educação e da formação de professores no Brasil (como Saviani, 2004; Scheibe, 02; Freitas, 2002; Dourado, 2001; Shiroma e outros, 2002) é possível lembrar que essa década foi muito rica em realizações educacionais e em disputas pela redemocratização da sociedade brasileira. É também, no início dessa década, que se completa a transição do governo militar para o governo civil e que os educadores começam as reivindicações em defesa da universalização da escola pública, visando à formação de um “aluno crítico” e apontando para isso a melhoria da qualidade da educação, a valorização e qualificação docente, a democratização da gestão, o financiamento da educação e da escola pública.

Ao que tudo indica, nos depoimentos das professoras entrevistadas nesta pesquisa, o ensino fundamental vivido por elas parece ter sido marcado por um processo de formação bem sucedida, em escolas conceituadas (públicas e privadas), professores competentes (e “rígidos” segundo as professoras), participação dos pais na vida escolar, excelente formação especialmente na área de Língua Portuguesa, dedicação e envolvimento nos estudos e no cotidiano escolar, traumas e dilemas superáveis, relações e vínculos com os colegas, envolvimento político representativo.

As lembranças dessas 15 professoras entrevistadas sobre a trajetória no ensino fundamental revelam que há um número significativo de professoras (8) que entraram no sistema aos 06 anos de idade, de forma que a principal lembrança refere-se aos professores alfabetizadores. Vejamos alguns exemplos desse tipo de depoimentos:

Lembro-me da minha professora da 1ª série, ela era rígida, mas eu gostava dela, ela era muito dedicada e competente. Tinha bastante paciência com a gente. Era clara e precisa para ensinar, passava segurança e carinho ao mesmo tempo. Eu estudava num colégio modelo em São Paulo que se preocupava com o desenvolvimento do aluno, então havia duas salas: uma de 1ª série de quem tinha feito pré-escola e a outra que não, e eu estava na que não havia feito, entrei com 6 anos na escola. Então a gente era mais estimulado. Eu gostava dela. Das minhas professoras até a 4ª série, do que eu me lembro, era bem tranquilo, eu não tive nenhum trauma de alfabetização, de não gostar de alguma matéria por causa do professor, elas eram boas e engajadas no que faziam. Eu sempre tive uma professora por ano. Na 3ª e na 4ª série eram duas professoras, mas isso já era padrão da escola. Mais foi bem tranquilo. Eu nunca tive muito problema não. Agora, nas séries finais, o número de professores era maior, mas eles eram competentes. Eu não consigo ter a memória de um professor que tenha sido muito ruim, ou que tenha marcado mais, lembro que eles eram envolvidos e o nível da escola era muito bom. (Profa. Contadora de Histórias)

Eu entrei no Antonio Lourenço Corrêa em 1981, eu tinha 6 anos de idade, pois só fazia aniversário em setembro. A escola era perto de minha casa e minha mãe considerava essa escola a melhor do bairro. Foi um período muito bom, uma boa fase. Tive excelentes professores e fui uma excelente aluna. Nunca fiquei de recuperação e não me lembro de nunca ter tirado nota vermelha. Lembro, nesse processo, da minha professora alfabetizadora que era calma, atenciosa, competente, eu me alfabetizei super rápido e não me lembro de alunos com problemas na sala de alfabetização. Lembro-me dos elogios que ela fazia aos meus cadernos caprichados que era exemplo para a classe e que as professoras levavam para a Diretora ver. Lembro-me da professora da segunda série que todo mundo tinha medo e que era extremamente competente. Pra mim ela eram um exemplo de pessoa e profissional. Nesta fase me lembro mais dos meus professores, principalmente das séries iniciais, do que dos meus amigos. Nas séries finais, foram muitos, fica difícil de guardar. (Profa. Bailarina)

Outro dado recorrente nos depoimentos das professoras refere-se à influência dos pais, principalmente das mães, na busca de melhores escolas e professores, visando à obtenção de “garantias” de uma boa formação para os filhos. Vejamos alguns depoimentos que revelam esse dado:

Fiz o pré no Narciso da Silva Cezar porque minha Tia era professora. Aí na primeira série, que foi no ano de 1980 eu fui para o Florestano Libuti, minha mãe caçava as professoras boas. Na segunda e terceira séries fiz no Florestano e na quarta série mudei para o Narciso, novamente, porque a professora do Narciso era a Dona Inês que tinha me dado aula no Florestano e minha mãe queria que fosse a Dona Inês. Da quinta a oitava série fiz no Pedro José Neto. A minha mãe fazia isso e eu achava que era certo porque ela batalhava para saber se a professora era boa. Se os procedimentos e as aulas dessa professora eram de qualidade. Portanto nunca a

mudança foi vista como algo ruim. Nem pela minha mãe nem por mim. Hoje agradeço o que ela fez por mim. (Profa. Crítica)

...no primário eu estudei no Diálogo, na época, depois se transformou no COC. Depois eu estudei aqui no Colturato, aqui no Padre Francisco Sales Colturato. Mudei de escola, porque a minha mãe achou que o ensino não estava tão diferente na época da escola particular pra escola pública. E ela não gostou muito da minha professora da quarta série, achou que além de descompromissada, ela era fraquinha. E como as minhas amigas daqui estudavam, na época no Colturato, e falavam que gostavam, as mães falavam que gostavam muito, porque tinham excelentes professores, ela resolveu me colocar aqui na escola do Estado mesmo. Me adaptei bem, não tive problemas não tive perda de qualidade do ensino, muito pelo contrário. (Profa. Coordenadora)

Meus pais sempre quiseram que a gente estudasse em escola particular, queriam que tivéssemos uma boa base de formação e se dependesse deles, continuaríamos a estudar no colégio progresso, é que a minha irmã quis ir pro Carlos Batista porque a minha prima estudava lá. E ela achou legal, quis ir e eu fui atrás. (Profa. Cientista Social)

Referências ao posicionamento político-pedagógico dos professores e à bagagem cultural dos mesmos também são recorrentes nas lembranças expressas pelas professoras entrevistadas sobre o ensino fundamental. De acordo com os depoimentos colhidos, a maior parte dos/as professores recordados/as são a de “excelentes professores/as”. Na descrição de tais professores/as, no entanto, as entrevistas se referem a “*posturas rígidas e disciplinadoras*”, principalmente nos anos iniciais da escolaridade. Nos anos finais, quem estudou em escolas públicas no final da década de 1980 sofreu a chamada “perda da qualidade do ensino”, em decorrência de greves, rotatividade de professores, ausência de recursos materiais e outros fatores característicos da transição da “escola tradicional” para a “escola popular de massas” (como bem descreve Paiva e outros, 1998). Nas palavras das professoras entrevistadas:

Os professores das séries iniciais eram excelentes professores, engajados com o trabalho, mas eram tradicionais e usavam a cartilha. Eram autoritárias em sala de aula, mas eram competentes e dedicadas, pois a gente percebia que elas gostavam do que faziam. De 5º. a 8º. série, lembro-me de professores muito bons. Eu sempre tive uma professora modelo e nesta fase foi a professora de Matemática. Já gostava da matéria. Com ela passei a amar. Tínhamos muitos professores envolvidos com o trabalho. Eles eram, em sua grande maioria, tradicionais também. Usavam muito o livro didático, o autoritarismo, mas eram engajados, comprometidos com a escola e com os alunos. Tínhamos tb alguns que engabelavam, que não estavam nem aí para nós, mas eram poucos. (Profa. Bailarina)

Nos anos iniciais as professoras eram rigorosas e bastante preocupadas com a disciplina dentro da sala de aula eu morria de medo de me posicionar, era super tímida. Mas em questão de qualidade e competência profissional, não posso reclamar. Elas cobravam, queriam que lêssemos corretamente, que dominássemos a escrita. Embora conteudistas eram boas no que faziam. Já nos anos finais começou a ter uma alta rotatividade na sala, muitas greves, e isso não foi bom para o nosso aprendizado. (Profa. Tímida)

Outro dado interessante encontrado na leitura dos depoimentos das professoras entrevistadas diz respeito ao seu “*bom desempenho em Língua Portuguesa*” – o que é regamente creditado aos “*excelentes professores*” que afirmam ter tido. Já a disciplina de Matemática é relatada, na maior parte dos depoimentos, como uma disciplina em que as professoras encontravam vários problemas, inclusive os relativos à “*didática*” dos professores:

Lembro muito da professora de português também do estado na sétima série, que ela era ótima, queria muito que a gente aprendesse, então ficava acompanhando, ficava do lado, se preocupava até com a nossa postura na sala. Lembro muito da matemática da quinta e da sexta porque eu não acompanhava os traumas trazidos das séries iniciais, ficava sofrendo com a matéria, era um monte de exercício, aquela coisa né pra fazer, e daí tinha que ir pra aula particular porque eu não acompanhava. Eu sempre tive um pouco de dificuldade em matemática. Então chegava no final do ano eu sempre tinha que fazer uma aulinha ou outra particular de matemática pra poder passar na prova, mas nunca reprovei não. (Profa. Líder)

A professora de Matemática, apesar de linda, era uma péssima professora, sem didática, esquisita, adorava puxa-saquismo. Explicava muito mal. Eu não conseguia encontrar sentido, no que ela ensinava. Infelizmente ficou conosco da 5º. a 8º. série, o que me

rende uma professora particular durante os 4 anos da escola. Até hoje tenho trauma da matéria. Já a professora de Português, era excelente. Era a Dona Sonia Baracá ela era super conceituada na cidade, se vc não aprendesse português com ela não aprendia com mais ninguém. Ela era exigente, escrevíamos muito, interpretávamos textos direto. Era rigorosíssima com as concordâncias verbais. Até hoje me recorde de suas aulas e de suas dicas. (Profa. Comunicativa)

Sempre fui uma boa aluna. Eu tinha um pouco de dificuldades nas exatas – Matemática eu sempre tive mais dificuldades), mas nas humanas eu sempre fui muito bem – História, Português, Geografia, eu sempre gostei muito, as professoras eram ótimas. Matemática eu nunca gostei. Talvez por conta de uma dificuldade inicial, de entender pra que servia e o significado de tantos cálculos. A professora não ajudava, acho até que dificultava o nosso entendimento. Mas sempre tirei nota suficiente para passar. Em matemática eu sempre fui uma aluna mediana.(Profa. Experiente)

A minha professora de português ela era muito boa da quinta série, trabalhava com música, música do Chico, Caetano, trabalhava... nunca me esqueço a música Construção que é música poesia né, ela trabalhou com a gente também. minha professora de inglês também ela era boa. Então assim, eu tive professores bons, tive professores ruins. Na época eu percebia assim, não dependia muito da idade ou da experiência, mas do envolvimento do professor, porque eu tinha professores mais velhos super envolvidos. (Profa. Escritora)

Apesar de algumas professoras revelarem ter dificuldades em matemática, o desempenho geral que relatam parece ser muito bom. Das 15 professoras entrevistadas nenhuma relata ter sido reprovada ou ter passado por algum processo de recuperação em sua trajetória no ensino fundamental, o que delineia um perfil de alunas estudiosas, envolvidas e bem sucedidas na escola. Vejamos alguns depoimentos que revelam esse engajamento e envolvimento com a escola:

Eu era a menina dos olhos da classe. Os cadernos perfeitos, a dedicação, o respeito. Com os meus amigos eu sempre fui muito tímida, mas eu me dava bem com a turma. Já de 5^o. a 8^o. série, como eu era vista como a CDF para os meus amigos, as vezes isso era motivo de algum olhar mais torto, mas eu sempre ajudei eles a estudarem, a tirarem dúvidas. Frente à direção eu era o modelo da sala. O meu caderno ia para a direção e para a coordenação como exemplo de aluna. Então eu era muito bem vista na escola. (Profa. Bailarina)

eu sempre gostei muito de Língua portuguesa, eu adorava redação, fazia livrinho... Uma vez eu entrei num concurso que era do Estado, aí a minha redação ganhou a melhor da escola, a melhor do bairro, chegou até a melhor da cidade, competiu... aí depois eu não soube mais nada, não deve ter... porque é um concurso que competiria da escola, do bairro, da cidade, dos estados, do Brasil e aí ia competir com outros países. Então a minha chegou até na cidade só, mas eu sempre adorei escrever. (Profa. Escritora)

Era sempre chamada por uma professora de Educação Moral e Cívica para recitar poemas no dia da Bandeira. Ela dizia essa menina tem voz boa e clara, sempre chamo ela. Eu me colocava frente a bandeira e me achava recitando os versos. Todo o ano era o mesmo ritual, sempre que tinha comemorações a Dona Helena me chamava. (Profa. Comunicativa)

A gente tinha um grupo de estudos entre os colegas. Então era assim, quando um tanto de alunos começava a ir mal em uma disciplina, a professora escolhia monitores. Aí a gente tinha reunião com a professora para depois das aulas de apoio que ela organizava com o grupo de estudos. Então era só aluno com aluno estudando na escola. (Profa. Politizada)

Outro dado que merece destaque refere-se ao fato de que, mesmo com mães e pais analfabetos, como é o caso de 02 professoras, a aprendizagem escolar, desde o processo de alfabetização foi realizada com sucesso e envolvimento:

Eu me lembro do início das primeiras séries que na época eu não fiz educação infantil. E eu tive um pouco de dificuldade. Esse início do processo foi marcante porque eu cheguei praticamente sem pré-requisitos, dentro de uma estrutura danada dessas. Então 1º. série e 2º. série eu sofri bastante para evoluir, mas depois, acabei entrando do processo com menos dificuldades. Mas nos 2 primeiros anos foi marcante porque a dificuldade era grande e com um processo tão rígido como esse, você não tinha mais por onde fazer. E eu tinha um agravante, porque minha mãe era analfabeta. Então eu tinha que evoluir por mim mesmo. Ela pouco poderia me ajudar e meu pai trabalhando. Foi um pouco custoso. Me dedicava demais, estudava para correr atrás do prejuízo, pois não tinha quem me ajudasse. Fui bem na 3º. e 4º. porque estava alfabetizada e já doutrinada o esquema. Tínhamos que nos doutrinarmos senão éramos sucumbidas pelo autoritarismo da época. (Profa. Experiente)

Acredito que consegui alcançar os objetivos propostos para o ensino fundamental, uma vez que não reprovei. O interessante é que minha mãe mudava muito de porque ela trabalhava na safra de cana e laranja, mas esse nunca foi um fator impeditivo de aprendizagem.

Lembro-me que estudava muito, pois eu queria mostrar que, embora filha de pais analfabetos e de mãe alcoólatra eu podia ser diferente, eu queria ser diferente, então me esforçava para isso. (Profa. Cortadora de cana)

Na trajetória do ensino fundamental é relevante ressaltar, também, o perfil do/as colegas de sala e a relações de “*amizade e união*” que marcaram essa trajetória como dizem as professoras. Em seus depoimentos, elas revelam os laços que mantêm, até hoje, com alguns amigos dessa fase da escolaridade básica. Revelam também o posicionamento crítico de alguns/mas de seus/uas colegas e o “*engajamento nos estudos*” que esses/as amigos/as apresentavam. Vejamos alguns depoimentos que ilustram bem essa afirmação:

Nos anos iniciais lembro de 2 grandes amigonas que depois reprovaram a 4^o. série e nos afastamos. Tinha uma boa relação com os colegas. Sempre fui muito comunicativa, adorava fazer amizades. Nas séries finais lembro-me da turma do vôlei, como treinávamos e jogávamos juntas acabamos ficando mais íntimas. A Regiane, a Luciana, a Ângela que era meio parenta. Uma turma mais aberta que paqueravam, namoravam, iam para cinema juntas, aniversários, carnaval. A’te hoje sinto saudades delas. Elas eram até um pouco questionadoras e radicais para a época, mas em questão de notas, as melhores alunas da sala. Éramos muito unidas, tenho saudades da turma. (Profa. Comunicativa)

Nas séries iniciais não estabeleci muitos vínculos, a escola era muito grande. Não me lembro muito. Mas nas séries finais foram os mesmos até o final do processo, pois a gente morava perto da escola e vivia juntos tanto durante a semana, quanto no final da semana. A escola ficava do lado da Ferroviária, naquela época tinha natação. Então eu ia para a escola de manhã, almoçava e a tarde ia para a piscina. Então a gente vivia o tempo inteiro juntos, por isso até hoje mantemos contato. É claro que tem as amigas mais próximas. Até eu tenho uma amiga no Japão e agente se fala até hoje, como se fosse aquele tempo. Eu acho estranho o contato que eu tenho com essas pessoas do ensino fundamental e os que eu tive com o pessoal da Graduação. Geralmente você tem mais contato com os últimos. Mas com o pessoal da Faculdade isso não aconteceu. Mas o contato do pessoal do ensino médio eu tenho até hoje. (Profa. Politizada)

Por incrível que pareça eu encontro até hoje amigas do pré, do Florestano, embora eu não tenha muito contato. De quinta a oitava série tenho muitas amigas, uma delas é madrinha da minha filha. Lembro-me que eram alunos calmos de classe média com famílias estruturadas (pai, mãe, irmãos) não tinham dificuldades com a escola e eram bem unidos, gostávamos de estudar, de desenvolver

os trabalhos, de ir para a escola. Era um local de trocas, de aprendizagens em todos os sentidos. (Profa. Crítica)

Os depoimentos, de 03 professoras revelam, por outro lado, suas dificuldades de relacionamento, em geral tributadas à própria timidez que marcou suas adolescências. Vejamos os depoimentos abaixo:

A minha timidez também influenciou, pois eu era muito tímida nas séries iniciais, tinha muita dificuldade de relacionamento e amizades. Principalmente, nas séries iniciais, por eu ser, muito, tímida meus pais me colocaram na Terapia. Na adolescência tive poucas amigas. (Profa. Tímida)

O único problema assim é que eu era uma pessoa muito tímida, eu era uma criança muito retraída, então eu tinha um pouco de dificuldade de relacionamento com os colegas e com os professores. Eu acho, que essa atrapalhava um pouco o meu contato com outras pessoas. Além de tudo eu era gordinha e morria de vergonha disso. (Profa. Coordenadora)

Num grau maior de incidência, 06 professoras revelam, ao contrário, popularidade e representatividade nas salas de aula e escolas que freqüentavam:

5^o. a 8^o. séries. Eu ia em todas as reuniões. Também fui da comissão de formatura e oradora da turma. Acho que a turma sempre me escolhia por ser uma aluna de boas notas. Naquela época a gente não tinha muito o que falar, posicionar-se, apenas passávamos recados da direção. Acho até que fiquei esse tempo todo como representante porque minha relação com a turma se dava por conta de minha passividade, da minha tranqüilidade para resolver os problemas da sala, os conflitos. (Profa. Bailarina)

Da 4 a 8^o. séries, eu sempre era escolhida pela classe para ser representante. Eu acho que eles me escolhiam para ser representante porque eu era mais séria. Eu era muito madura e responsável. Eu sempre fui muito responsável pra essas coisas que eu me propunha a fazer. Sempre houve essa coisa de liderança, até em trabalhos em grupo. Eu acabava dando as coordenadas, dizendo vamos fazer assim e as pessoas sempre esperavam. (Profa. Politizada)

Nas reuniões de conselho de escola. Eu sempre era escolhida por me posicionar, por ser popular na escola, por eu adorar fazer

amizade, me comunicar e participar do coletivo e dos eventos que eram possíveis. (Profa. Cortadora de cana)

Eu era bastante participativa nos eventos da escola. Fui representante dos alunos nas reuniões com a direção. Como eu era falante e expressiva eu sempre era chamada para as participar. (Profa. Socióloga de Gênero)

Apenas 01 professora ressalta “*envolvimento político*” nessa etapa escolar, referindo-se à sua participação no grêmio da escola. Vejamos:

Na 5ª. série entrei no grêmio da escola. Então o grêmio no ensino fundamental é monitorado por uma professora e era a professora de Ciências e a gente amava ela, então as reuniões eram feitas no laboratório. Tinha uma chapa de meninos e uma chapa de meninas e agente ganhou na época. Então tinha uma aluna de cada ano que integrava a chapa. E da 5ª. série era eu. Eu entrei nessa pq minha irmã mais velha estava na chapa. Eu me lembro que até uns 12 anos eu queria ser ela. Então tudo o que ela se metia eu me metia também. Tudo o que ela gostava, eu gostava tb. Então eu fui, depois ela saiu e eu gostei e me envolvi por essas questões. Talvez por isso eu fui fazer magistério, por que eu me envolvi com essas questões da escola. Foi uma experiência diferente da de um centro acadêmico, porque lá vc tem o apoio do Diretor, vc não tem, enquanto criança idéia do funcionamento da escola e de vários processos. Na verdade eles usam o grêmio estudantil para controlar o aluno ainda. Ainda é uma função de controle. Quando a Direção diz: Olha são os seus colegas que estão falando.

Quando eu entrei na rede, para dar aulas, o grêmio foi se apresentar na minha sala e os alunos começaram a perguntar o que era o grêmio, para o que servia, o que era presidente, secretário, tesoureiro. E os alunos não sabiam responder. As duas chapas foram formadas pelo Diretor da escola e se apresentavam do mesmo jeito. Então foi assim bem difícil para essas crianças começarem a perceber que não sabiam o que estavam fazendo. Hoje eu tenho consciência disso, mas na época eu tb não tinha. Eu achava que eu estava lá fazendo tudo. Agora eu penso, eles faziam a gente controlar o intervalo, então a gente escolhia as músicas e muitas vezes a Direção não deixava tocar. Elaborávamos atividades e brincadeira, para a hora do intervalo. Se faltasse professor, ao invés de dispensar a sala, o grêmio tinha que passar alguma atividade. Era um controle de comportamentos. Aí quando eu fui para o ensino médio eu não quis participar mais. (Profa. Politizada)

Sobre essa questão Ribeiro (1984), em seus estudos sobre a formação política do professor, ressalta que o movimento estudantil é uma poderosa “escola de formação política”. Isso pode ser comprovado, na análise da própria formação que faz a “Professora Politizada” e de sua trajetória política que tem

início na 5^o. série, perpassando o ensino médio, o curso superior e, atualmente, suas ações no cotidiano de trabalho.

As professoras também apontam nessa trajetória alguns traumas, dilemas e dificuldades enfrentadas nos 08 anos de curso, principalmente ligados a preconceitos raciais e sociais e a apelidos:

Avalio o quanto à escola estava despreparada para trabalhar com a questão étnico-racial, o quanto sofri de preconceito por ser negra e que a escola, os/as professores, os conteúdos não buscavam a valorização e resgate da história dos negros no país, pelo contrário, os preconceitos, os rótulos eram reforçados pelos/as professores/as. Lembro de uma situação em que a professora da segunda série ia entrar de licença e a futura substituta foi conhecer a sala, a professora oficial pediu para que todos nos abaixamos a cabeça na carteira e ficássemos em silêncio e ela ia apresentando a gente da seguinte forma; passava pelas fileiras, tocava em nossa cabeça e dizia esse é bom, essa é ótima, esse não é bom. Que absurdo! Uma vez eu queria ir ao banheiro e a professora não deixou fui escondida no banheiro dos meninos que era perto da sala, eu tremi de medo de ir sem autorização, mas a vergonha em fazer xixi na sala seria maior. Fui, voltei e ela nem viu. Isso me marcou muito. Por que não me deixar ir ao banheiro eu quase não pedia para sair da sala. (Profa. Socióloga de gênero).

Por eu ser a aluna mais pobre da sala, sempre era vista, ou de forma assistencial ou com preconceito de incompetência. Lembro-me de uma professora de Geografia que pensou que eu havia colado em uma prova, porque eu fiz a melhor avaliação da sala. Pois eu consegui provar a ela que tinha estudado quando ela me fez prova oral. Ela ficou muito sem graça e isso me magoou muito, pois ela duvidou da minha capacidade, como eu era a menina mais pobre da sala senti o preconceito da professora. Eu estudava muito para minha mãe não ter que ir para a escola, ela era alcoólatra e eu senti vergonha disso. (Profa. Cortadora de cana)

Como eu tinha seis anos, eu tinha inteligência pra acompanhar, mas era aquela coisa de muita cópia, muita coisa assim e eu era preguiçosa. E a professora vivia me botando apelido porque eu era gordinha, então me chamava de batata cozida, porque eu era devagar e era gordinha. Então eu tinha muito trauma disso, tenho muito trauma dessa professora de primeira série. Fora os amigos que só me chamavam pelo apelido, graças a ela. (Profa. Líder)

Já a relação com os/as demais professores/as da escola e com os superiores, os depoimentos revelam que as atitudes relatadas são de diversas naturezas: medo, carinho, timidez, crítica e controle.

As relações de carinho são as mais ressaltadas nos depoimentos (07 vezes mencionadas) – por exemplo:

Na Adventista, eu tinha um bom relacionamento com todos. Com os professores eu conversava, cumprimentava sempre carinhosamente. Eu tinha um maior envolvimento com os professores e os professores eram muito envolvidos com os nossos pais, conheciam bem os nossos pais. Com o diretor sempre tive bom relacionamento. La era aquele tipo de pessoa que quando vc passava no corredor conversava, estimulava, incentivava. Elas tinham um perfil de colocar respeito, sem impor medo. Sempre muito presente e eram pessoas que sempre tive contato. Com os amigos a relação era ótima. Sempre fui muito espontânea, simpática, então sempre tinha amigos que me rodeavam. (Profa. Envolvida)

Lembro-me do carinho e atenção das professoras, eu amava a escola, os amigos. Meus cadernos viviam circulando na direção, eu era o modelo da sala, então a diretora sempre estava muito próxima de mim. Era muito amiga e atenciosa. As amizades que fiz no Antonio Lourenço Corrêa me marcaram demais. Até hoje essas professoras lembram de mim, foi algo que me estimulou a buscar o Magistério. (Profa. Bailarina)

O sorriso da Dona Bárbara, o perfume da Dona Stela e o olhar firme do prof. Cizenando ficaram marcados na minha memória. Lembro-me que eles eram amantes do ofício. Sérios quando preciso, competentes, mas extremamente próximos, atenciosos, preocupados conosco. Tinham carinho e respeito pelos alunos. Lembro-me de uma excelente relação com todos, eu era muito envolvida, gostava da escola e sentia que meus amigos também. Eram poucos os que não se interessavam. Tinham uma excelente relação com todos. (Profa. Comunicativa)

Em segundo lugar aparecem as relações de controle (5 vezes mencionadas pelas professoras):

No autoritarismo pouco havia com relação a isso, até porque a postura do aluno em relação ao professor era sempre abaixo dele. Nunca era uma relação de igual para igual. Eu não me lembro, então era uma coisa muito sofrível, eles estavam sempre acima. Então essa relação de afetividade pouco existia, ou quando existia era atitude de professores mais bem formados, mais conscientes para a política do momento. Sempre foi muito sofrível, o autoritarismo não priorizava a afetividade, era o conteúdo pelo conteúdo. Com a Direção tínhamos pouco contato. Eles mantinham um distanciamento enorme. Então eles olhavam a questão da disciplina que imperava. Então eles passavam pelo corredor sempre visando a disciplina. Sempre a disciplina e a relação com o próprio aluno era sempre secundária, mas não existia, as vezes, a gente conhecia o Diretor de ver chamar a atenção de alguns alunos. (Profa. Experiente)

Os professores eram tradicionais, autoritários, conteudistas, preocupados com a disciplina até as últimas conseqüências. Lembro-me de alguns que quando pegavam a gente colando, fazíamos passar pela maior humilhação a ponto de parar na diretoria. Morriamos de medo deles. Lembro-me que detinham o poder pelo poder e era a grande maioria. Poucos era próximos, amigos, sorridentes. (Profa. Cientista Social)

Eram tradicionais, distantes. Nem sabiam o nome da gente, faziam chamadas pelos números, aquilo mostrava o quanto não se preocupavam em nos valorizar em saber quem éramos. Lembro-me que nas provas tínhamos diarreia, alguns tinha crises de choro, era horrível. Só no olhar já ficávamos assustados. O Diretor não era diferente. Não queríamos nem pensar em ter que ir para a Diretoria. Acho que essas atitudes tolheu muito nossa capacidade de expressão, de busca, de participação e conhecimento. (Profa. Coordenadora)

Por último, com menor incidência (mencionada somente por 03 professoras), encontram-se as relações que as próprias professoras denominara “críticas”:

Sempre fui muito comunicativa então me dava bem com todo mundo. As vezes tinham algum desentendimento com os professores porque eu sempre fui muito crítica, não aceitava tudo o que eles diziam. Muitas vezes, por ser questionadora e crítica, acabava batendo de frente com eles. Tinham amigos que morriam de medo dos professores, e eu nunca tive, mas, mesmo me posicionando, eu sempre os respeitei, mesmo com os meus questionamentos. O Diretor quase não víamos. (Profa. Crítica)

Eu sempre fui de defender minhas idéias, e quando estava com a razão eu ia até o fim. As vezes batia de frente com alguns professores, pois queria provar que eles estavam errados, mas sentia que eles não gostavam, achavam que estavam sendo pressionados. Minha mãe ficava doida com esse tipo de comportamento, mas ela mesmo tinha me ensinado a me posicionar quando eu tivesse razão. Então eu era tão sincera nas minhas atitudes que tantos os professores quanto os colegas às vezes se assustavam. Mas eu sentia que os meus amigos gostavam quando eu defendia os interesses do grupo. Faço isso até hoje na escola. Sou a bocuda, aquela que briga, que luta que se impõe perante o grupo. (Profa. Contadora de Histórias).

Nunca gostei de ver coisa errada, de abuso de autoridade de professor de chacota, de posicionamento medíocre de alguns professores incompetentes, então eu falava, defendia meus interesses e muitas vezes os dos outros. Acabava sendo a chata, a briguenta, a que líder na visão desses profissionais medíocres, mas na visão dos bons profissionais eu era alguém que sabia se posicionar, lutar pelos meus ideais e direitos, ver o coletivo. Sempre

busquei lutar por interesses grupais. Então para os bons professores eu era uma menina, estudiosa, falante e que sabia me posicionar. Acho que o grupo de amigos, às vezes até me reverenciavam por isso. (Profa. Questionadora)

Quanto ao **ensino médio**, é interessante observar que a maioria das professoras concluíram este nível de ensino na década de 1990. Uma década marcada pelos discursos e propostas de ordem econômica, em que o projeto neoliberal de sociedade para a educação foi se consolidando. Essa também foi a década da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9394/96 e, conseqüentemente, de novas exigências e novas contradições na área da formação docente.

Nessa faixa da escolaridade os depoimentos das 15 professoras entrevistadas revelam que 08 delas são formadas na Habilitação Específica para o Magistério, 05 no ensino propedêutico e 02 ensino técnico.

Quanto ao processo de formação para o magistério, os depoimentos compõem o seguinte quadro de informações:

- 02 professoras se referem à “*perda de qualidade*” no último ano de curso (1998), devido à extinção das antigas HEMs;
- 03 professoras apontam a formação “*humana e ética*” que os cursos lhes possibilitaram;
- 04 professoras mencionam a troca de experiências com as colegas que tinham “*um perfil mais maduro e experiente*”, isso é, “*já atuavam em escolas públicas ou particulares*”;
- as professoras que estudaram no EEBA (05) se referem à figura marcante (ou “*severa*”) do Diretor e à participação que tiveram nos então chamados “*jogos de primavera*”;

- suas recordações as levam a mencionar, também que, embora pequeno, houve um grupo de “*professoras engajadas em movimentos políticos*”, do qual ainda se lembram “*com respeito*”.

Quanto ao ensino propedêutico, as entrevistas revelam a procura por “*colégios conceituados*”, visando à preparação para o vestibular. A esse respeito, as entrevistadas lembram dos chamados “*professores-shows*”, da “*maquininha de sensacionalismo*” e “*bitolação*” que marcaram todo o processo de formação vivido nesse sistema.

Lembram ainda dos colegas que “... *eram jovens e estudiosos, pressionados pelo sistema de aprovação*”, sem que lhes fosse incentivada uma vida cultural e social mais rica e produtiva. Por exemplo: os depoimentos revelam a ausência de participação em atividades culturais e nenhuma participação política.

Já as professoras que cursaram o ensino técnico (02) apontam para a procura dessa modalidade de formação em decorrência da necessidade de “*inserção e preparação para o mercado de trabalho*”. Uma dessas professoras ressalta a entrada dos cursos profissionalizantes no Brasil e a deficiência das “*matérias práticas*” nesses cursos. Lembram-se muito pouco de atividades culturais, mas se lembram de “*algumas*” ações políticas (embora não cite exemplos dessas ações).

No que tange às perspectivas de continuidade dos estudos no ensino superior a maior parte das professoras, independente da modalidade de ensino médio cursado, afirma que essa continuidade é determinada, ora pelas dificuldades na “*área de exatas*”, principalmente a matemática, ora pela “*paixão*” e “*bom desempenho*” em Português (“*principalmente Literatura*”).

Também em relação ao “*preparo para continuidade dos estudos*” 02 professoras, das 08 que cursaram a Habilitação para o Magistério no âmbito do ensino médio, e que o fizeram entre os anos de 1995 e 1998, relataram ter “*sofrido na pele*”, principalmente no último ano de curso, o “*descaso dos professores em relação a esse preparo*”, em especial devido à extinção das HEMs nesse período:

Eu tive muitos professores. A gente até fez uma greve de alunos lá, porque os professores faltavam muito, a gente tinha muita janela, só que o professor não dava aula e ficava dentro da sala de professores. Então o professor ia dar 6 aulas de manhã, aí ele dava a primeira aula, não dava a segunda porque não gostava da turma, ele faltava, colocava falta no livro ponto, não ganhava por aquela aula e tudo bem. Aí começou a gerar uma revolta geral nos alunos e teve um ano que a gente chegou na escola e não entrou na sala também. Se os professores não entram a gente também não entra. Eles nem se preocupavam em esconder o descaso com o ensino e com os alunos. E quando resolviam aparecer, passavam cópias, e mais cópias dos PCNs, como fossemos alienados e apáticos aquela situação. Eu surtei, juntamente com o restante da sala. (Profa. Politizada)

Me lembro que na época estavam saindo os PCNs e elas ditavam, sem explicar o que eram aqueles materiais, para que serviam, porque foram lançados. Líamos sem sentido aqueles materiais. No magistério não tinha discussão crítica. Fui perceber isso quando comecei a fazer Faculdade. Elas jogavam os materiais sem fazer nenhuma discussão, nenhuma reflexão. As professoras estavam, em sua maioria, para se aposentar. Eram bem tradicionais, de ditar, de fazer aquela leitura individual. Faltavam muito. Vc não tinha quase aula. E quando iam ditavam u monte de textos, trabalhavam com textos fraquinhos, o trabalho ficava todo por nossa conta. Elas eram muito presas ao que o MEC mandava. Muitas não tinham consciência de que estavam formando futuras professoras. Só pensavam na aposentadoria. Faltou muita coisa por parte delas. Não víamos profissionalismo e nem mesmo compromisso com o curso. A sensação que tínhamos é que elas estavam desistindo da gente, ainda mais que na época estavam fervilhando as discussões sobre o término do Magistério de segundo grau. Falavam que aquela turma que estava entrando no Magistério seria a última, não teria mais. Os debates na época estavam começado e elas, já tinham entregado os pontos... Me marcou a fala de uma professora que faltava muito no magistério. Além de faltar demais ela ainda dizia: Eu tenho o direito de faltar, eu tenho o direito de ter uma porcentagem de faltas, então eu vou faltar. Mas a gente estava se sentindo prejudicada. Então eu via a falta de responsabilidade e compromisso da docente. (Profa. Envolvida)

Sobre esse empenho das professoras pela continuidade dos estudos no curso superior, no caso das profissionais que fizeram o magistério, é importante salientar a persistência relatada para atingir o curso superior, em condições nem sempre fáceis de empenho individual. Vejamos alguns exemplos:

Recebi um convite de uma professora de Português que acreditou em mim e disse que eu não poderia parar de estudar. Dona Cidinha me ofereceu sua casa para estudar ao finais de semana e permitiu que eu convidasse mais alguns amigos que estivessem interessados. Convidei mais três amigos e todos os Domingos íamos estudar na casa dela. Eu entrei na UNESP e o Marcelo na UNIARA, os outros dois amigos não conseguiram entrar, mas a professora Cidinha pode se considerar uma vitoriosa, pois ela realizou meu grande sonho. (Profa. Cortadora de Cana)

Eu estava no terceiro ano de magistério, como eu sempre fui muito estudiosa e envolvida na escola o pessoal de casa disso, presta para vc ver como é o vestibular? E eu prestei e passei. Fui de treineira. Não sabia se era isso o que eu queria, mesmo porque eu estava no ensino médio. Comecei o curso e amei, acabei me interessando e foi muito bom. Com 17 anos eu já estava no 1º. ano de Pedagogia. (Profa. Politizada)

Entre as 15 entrevistadas, 07 relataram a “necessidade de fazer cursinhos”, pela própria indefinição que sentiam em relação à carreira. Outras 05 revelam como um “curso de orientação profissional” as auxiliou na escolha. Vejamos:

Eu cheguei para prestar o vestibular sem saber o que eu queria fazer. Alienada de tudo. E aí eu prestei Fisioterapia, e Terapia Ocupacional e fiquei na lista de espera da Terapia e não chegou a minha vez. No ano seguinte como já havia feito um ano de cursinho, minha mãe me disse para que eu prestasse pedagogia, pois trabalhava no Objetivo, como secretária e estava envolvida com a educação e eu prestei e passei. (Profa. Crítica)

Não último ano de magistério eu tinha 3 opções de profissões, esta em d'vida, e aí foi muito bom para mim ter participado do grupo de orientação profissional que a UNESP oferecia para os alunos da rede. Depois que fiz esse curso consegui escolher o que queria para mim. Acabei me decidindo pela Pedagogia, pois como estava em dúvida sobre Dança, Pedagogia e Educação Física, percebi que o curso poderia me trazer a junção das outras áreas. Prestei e passei, foi muito bom ter feito parte da Orientação, acho que todo o aluno deveria participar do projeto. (Profa. Bailarina)

Assim, com relação à escolha do magistério como profissão, a pesquisa revela que a maioria das professoras entrevistadas escolheu essa habilitação devido a fatores como: “*sonho de infância*”, “*lembranças boas de professores das séries iniciais*”, “*superação de timidez*”, entre outros:

Eu estava na 5ª série e eu dava aula de reforço na minha casa, para uma menina da 3ª e eu adorava e a mãe da menina vinha chorando na minha casa me agradecer dizendo: Ah! Que bom, se não fosse você minha filha não tinha aprendido! Eu lembro que ela me pagava e eu estava trabalhando, então eu achava um barato. E quando eu brincava em casa, eu brincava muito de escolinha, eu tinha os meus alunos invisíveis e eu tinha uma Tia professora que eu admirava. (Profª. Questionadora)

Eu sempre sonhei ser professora. Desde a infância eu admirava meus professores, eu tinha paixão pela carreira do magistério. Isso sempre foi muito bem definido pra mim. Nunca quis outra coisa. Era um sonho, um ideal, um projeto de vida. Queria fazer a diferença na vida das pessoas, ser reconhecida por um trabalho nobre e sentia que a docência me possibilitaria isso. (Prof. Cortadora de Cana)

Nas séries iniciais, por eu ser muito tímida, meus pais me colocaram na Terapia. Na adolescência tive poucas amigas. Por conta disso, acho até, que busquei a carreira docente para aprender lidar com a timidez, e foi muito bom pra mim. A docência me fez e ainda faz eu voltar na história de minha vida, a repensar o quanto perdi com esse problema de não conseguir me posicionar. Hoje busco ajudar os alunos com o mesmo problema. É até engraçado, parece que eu estou revivendo a influência em algumas situações. (Profª. Tímida)

A esse respeito cabe lembrar aqui, estudos como o de Lelis (2001), por exemplo que, ao investigar a profissão docente, assinala que as histórias de vida de algumas professoras originárias das camadas sociais economicamente mais desfavorecidas apontam para um percurso que inicia “...*precocemente em escolas adaptadas no espaço doméstico e em aulas particulares, como ‘explicadoras’ para alunos que estavam fracassando na escola pública*“. Nesse processo, acrescenta a autora, as professoras administram o seu tempo em

função de seu cotidiano e já desenvolvem um “trabalho docente informal” (p. 45).

Um outro conjunto de professoras fala, nas entrevistas realizadas, a respeito de sua “*paixão por ensinar*”, por “*querer ser educadora desde a infância*”. De acordo com Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002), a origem dessa escolha pode estar relacionada à família (pais ou parentes professores), a experiências pessoais vividas como alunas na escola e a influências de professores que tiveram em sua trajetória escolar:

Acho que a paixão se deve as professoras que tive na séries iniciais. Eu me identificava com isso. Eu queria ser educadora. Quando eu comecei a fazer estágio, eu olhava os rostinhos das crianças e olhava a professora na frente da sala e sentia que era aquilo que eu queria. Queria um dia estar lá, na frente da sala. (Profa. Envolvida)

Por idealização, por sonho, pela vontade de ser professora. Eu sempre quis estar frente a uma sala de aula, desde criança. Eu sonhava com os alunos me olhando, aprendendo, conversando, trocando histórias de vida. Sou muito realizada. (Profa. Cortadora de Cana)

Minha mãe era professora...e embora eu nunca sonhasse em seguir a carreira docente, eu a admirava. (Profa. Politizada)

Nas séries iniciais, por eu ser muito tímida, meus pais me colocaram na Terapia. Na adolescência tive poucas amigas, Por conta disso, acho até, que busquei a carreira docente para aprender a lidar com a timidez, e foi muito bom pra mim. Eu admirava as professoras frente as sala de aula, com aquelas posturas desembaraçadas e fortes. (Profa. Tímida)

Por sua vez, as 02 professoras que fizeram cursos técnicos no âmbito do ensino médio, relatam que a busca por essa modalidade de ensino decorreu da necessidade de uma “*profissionalização rápida*” que as auxiliasse na sua inserção no mercado de trabalho, isto é, a “*arrumar emprego para auxiliar nas despesas da casa*”:

Ela era no bairro do Tatuapé, já é mais região central em São Paulo, mas ainda zona leste, era uma escola que, dentro do bairro, é central. Era uma escola muito procurada por conta dos cursos técnicos. A minha irmã ficou em outra escola, ela foi fazer normal. Eu optei... porque, em princípio eu queria fazer magistério e lá tinha o magistério, mas magistério não tinha a noite e eu precisava trabalhar, então eu optei por fazer o curso técnico em publicidade. Eu fiz o curso técnico em publicidade e foram três anos: primeiro ano a gente tinha as disciplinas normais do primeiro ano e aí, no segundo e no terceiro foram as disciplinas técnicas. Juntou uma turminha ali que gostava muito de estudar, então a gente fazia os trabalhos, era muito dez porque a gente teve que montar uma agência de publicidade, tinha os setores, cada um cuidava de uma parte, a gente teve que produzir um vídeo. Então era bem prático, eu gostei muito, foi muito legal, sem contar que eu pensava num meio rápido de profissionalização para auxiliar em casa. (Profa. Escritora)

Porque naquele momento, com 15 – 16 anos, vc não têm muito definido o que vc quer fazer, mas como essa coisa do profissionalizante era muito forte. Os cursos profissionalizantes eram um meio de inserção rápida no mercado. Tanto que abriu muitos cursos na época. Então eu fiz por achar que ia dar alguma bagagem para o mercado de trabalho. Então eu me recordo que nestes 10 anos de 70 a 80 tivemos muitos cursos profissionalizantes. Então a maior parte dos alunos que saíam do ensino fundamental já iam para os cursos profissionalizantes. Poucas pessoas, que conhecia, fizeram o ensino médio regular. Principalmente por essa questão de já estarem se preparando para alguma questão de trabalho, questão de mercado mesmo. (Profa. Experiente)

Já as professoras que escolheram cursos de ensino médio propedêuticos revelam que a busca por esta modalidade de estudo ocorreu devido ao “sonho” de cursar uma Faculdade. Portanto, a busca por “colégios famosos” era feita com margem em propagandas de escolas que lhes dessem certa “garantia” de ingresso no curso superior:

Porque a gente era imbuída. Naquela época eles visitavam as escolas de oitava série e eu estudava em uma escola central que era o Pedro José Neto e aí quis como todas as minhas amigas estudar no colégio. Posso dizer que era o modismo da época estudar no Objetivo. Como eu tinha a turma que ia acabei indo também. (Profa. Crítica)

Foi o colégio Objetivo. O colégio Objetivo ele tem uma característica assim por preparar o aluno pro vestibular Mas hoje eu vejo que não era pra você aguçar o senso crítico, não era pra você ter uma opinião própria, nada disso. Era pra você passar no vestibular

simplesmente. Então era esse o papel e cumpria-se o papel entendeu? Mas assim, eu percebia que é... disciplinas, por exemplo, redação, você tinha que ler um peso crítico! Eu tinha muita dificuldade no vestibular. Por que? Porque eu não conseguia sair daquela bitolação! Um exercício que mudava alguma coisinha eu já não conseguia resolver no vestibular. Por que? Porque a gente ficava nos mesmos tipos de exercício e achava que fosse cair aquilo exatamente no vestibular, se mudasse uma vírgula você já se perdia entendeu? (Profa. Cientista Social).

Ainda sobre a formação dessas professoras entrevistadas no ensino propedêutico, é importante enfatizar que, elas também revelam a presença dos “*professores-show*”. Umam relatam essa presença com certo saudosismo, enfocando a “*competência e a habilidade*” de tais professores, e outras os recordam como “*máquinas de sensacionalismo*” que não possibilitavam “*formação, reflexão crítica e consciência social*”:

No Objetivo tinham aqueles professores show. Aquele professor de cursinho. Então o professor de literatura vivia na minha frente declamando poesia, aquelas coisas. Então, essa dinâmica dos professores que era muito nova pra mim, porque eu saí da oitava série e não tinha esse tipo de professor. Então isso me marcou bastante, porque eles estavam habituados com o esquema de cursinho, eles deram aula pra gente no colegial e eles tinham essa coisa doida. Então, o de literatura era muito engraçado, o de geografia todas as meninas babavam pelo professor de geografia. Eles tinham uma didática diferente assim, mais de cursinho e que pra gente era diferente. (Profa. Líder)

Os professores davam aula show mesmo, era aquela “maquininha de sensacionalismo”. Era para tocar o aluno, motivar dessa forma. Então assim, você tem que passar no vestibular. Tanto que eu não tinha pressão nenhuma. Isso é uma coisa interessante. Eu não sentia pressão nenhuma da minha família em passar no vestibular porque os meus pais eles não fizeram curso superior, eles não tinham essa pressão: você tem que passar! Você tem que fazer uma faculdade! Nada disso, mas como eu entrei no terceiro colegial e já tava com o pé praticamente no vestibular, aquilo pra mim, se eu não passasse, eu ia sentir isso, meus colegas sentiram isso, se eu não passasse direto no vestibular eu ia me sentir uma incompetente. Então, como eu me senti: uma incompetente. Os meus pais não entendiam o porquê que eu me cobrava tanto. Mas na verdade, o colégio, desde o primeiro ano fazia, pressão. Ó! Vocês não estão preocupados em aprender? Ó vocês vão parar no cursinho! Seus pais vão pagar cursinho! Me senti muito pressionada. Isso me marcou muito. Às vezes eu acho que mexeu muito com o meu psicológico. Não foi bom nem pra mim, nem pra muitos colegas. Teve uns que...nossa! foi o fim quando eles viram que o nome não tava na lista, foi o fim do mundo pra eles. Eles não entendiam que

podia ter uma segunda chance, uma terceira chance. Não! Tinha que passar agora! Se não você ta perdendo tempo na sua vida. Você ta gastando o dinheiro do seu pai! (Profa. Cientista Social)

Vale destacar ainda, que os professores do magistério e do curso técnico profissionalizante são ressaltados como “... *bons profissionais, preocupados com a formação ética e profissional*”:

As professoras eram preocupadas em fornecer uma formação sólida para que pudéssemos nos tornar profissionais éticos e competentes, havia essa preocupação na maioria dos professores. Havia também a preocupação com a nossa prática profissional, com a nossa postura e a nossa maneira de olhar para o aluno e para a escola de maneira não preconceituosa e, muito menos, seletiva. (Profa. Socióloga de Gênero)

Embora, os professores das disciplinas técnicas fossem um pouco atrapalhados, pois tudo era novo para eles, pois o ensino na área de processamento de dados estava entrando no Brasil e muitos não sabiam nem por onde ensinar, os professores das disciplinas básicas – Português, Geografia, História, Matemática, eram profissionais consagrados nos colégios da cidade. Muito próximos e competentes, contribuíram muito para nossa formação humana. Sabiam que éramos alunos que buscávamos o curso com a visão de mercado, mas nem por isso abaixavam o nível da sala. Eram companheiros, próximos e envolvidos nas nossas causas. (Profa. Experiente)

Quanto aos “*colegas de sala no ensino médio*” as entrevistadas os mencionam com perfis diferentes, de acordo com o curso que fizeram. Por exemplo, as professoras que cursaram o magistério falam de “*amigas*”: “*mulheres, experientes e maduras, vindas de diversas cidades da região, estudiosas e interessadas em aprender*”:

Na minha classe só tinha mulher. Mulheres de todas as idades, estados civis, sempre muito envolvidas com a escola e engajadas nos trabalhos. Vinham de várias cidades da região. A gente se dava muito bem. Era uma turma harmônica e interessada. Elas eram experientes, estudiosas, aprendemos muito com essas trocas. (Profa. Bailarina)

Em relação aos “*amigos do ensino médio propedêutico*”, as entrevistadas “desenham” em seus depoimentos perfis estudantis de: “*jovens de classe média, estudiosos e, de certa forma, alienados e preocupados com o vestibular*”:

Boa parte era amigos de quinta a oitava série alguns outros amigos eu fiz. A maior parte dos alunos era de classe média alta. A grande maioria já tinha definido na cabeça a carreira que queria seguir então estudavam bastante.(Profa. Crítica)

Quanto ao desempenho acadêmico no ensino médio, as entrevistadas lembram a disciplina Português como sendo “*a preferida*”, enquanto as “*disciplinas das exatas*” (particularmente, a matemática) são lembradas como sendo “*as disciplinas de maior dificuldade*”:

Gostava de literatura, então eu tinha mais facilidade pra escrever os trabalhos. A gente tinha muitos trabalhos em Português (obras, trabalho de montar peças, seminários) e eu sempre, muito envolvida acabava fazendo para o grupo todo. Então eu gostava. Agora a área de exatas era uma pedra no caminho. (Profa. Contadora de Histórias)

Português. Especificamente, literatura. Fiz até um curso de Letras depois que terminei a Pedagogia por gostar da área. Me identifico muito com a literatura. Com a matemática eu não conseguia me identificar, continuava não entendendo o significado de tanto cálculo. (Profa. Experiente)

Literatura. Até hoje isso me encanta. Gosto de analisar porque o autor preferiu esta e não aquela forma. Me coloco no lugar do autor, dos personagens. Amo qualquer tipo de literatura, através dela me transformo, viajo. A área de exatas já era algo que não me estimulava, tinha que estudar muito para tirar notas para entender o sentido de tanto cálculo, sinal e código.(Profa. Cortadora de cana)

Quanto ao relacionamento com coordenadores e Diretores, a grande maioria das entrevistadas disse não ter tido “*esse tipo de proximidade*” ou revelam “*nunca ter visto nenhum desses profissionais na escola*”. No entanto,

no relato de algumas alunas que estudaram no EEBA, a presença marcante de um Diretor, aparece em quase todas as falas:

Com as professoras tem algumas que tivemos maior proximidade. Foi bom porque era um relacionamento de uma futura profissional com uma outra. Tinha uma liberdade maior para conversar, procurar. O Diretor, era presente, aberto e incentivava o nosso crescimento. O Malaspina é uma figura presente nas minhas lembranças de Magistério. Ele era um Diretor diferente. Ele sempre dialogou com a gente. Até quando eu voltei para fazer estágio eu fui super bem recebida por ele. (Profa. Envolvida)

No primeiro e no segundo colegial eu não lembro quem que era o diretor, eu tava no Objetivo, mas eu não lembro. Eu lembro um pouco da coordenadora que tava ali mais supervisionando a gente, do inspetor de aluno você não esquece nunca, e do professor de educação física que dava uma de inspetor de aluno na hora do intervalo. E no terceiro colegial o Malaspina inesquecível, não tem como não lembrar. Eu só lembro dele, não sei quem era o coordenador, nem inspetor de aluno, só lembro do Malaspina. Num sentido positivo. Porque ele era amigo, próximo da gente, um profissional invejável. (Profa. Líder)

Então a gente estabeleceu vínculos fortes e até hoje a gente reúne a turma. Lembro da conversa com os professores. Lembro que havia bastante dinâmica, a gente trabalhava bastante em grupo. (Alguns professores, me emprestavam livros, quando eu comecei a trabalhar. Depois que me formei e voltei a fazer estágio por conta da Pedagogia e eles me receberam super bem, sempre disponíveis. Eles acompanhavam nossa formação. Minha turma foi super boa, tanto que a maioria fez faculdade e as professoras tinham o maior orgulho disso e a maioria trabalha na área de educação. O Malaspina até chorou na nossa formatura, de tanta emoção. Ele falava que fomos uma das melhores turmas do magistério do EEBA, ele foi um grande parceiro da nossa formação, muito participativo e amigo. Ele é inesquecível para todos que estudaram lá. (Profa. Questionadora)

A preocupação com os estudos e com o desempenho escolar no ensino médio marcou essa etapa da escolaridade, segundo o depoimento da maioria das professoras entrevistadas. Embora excelentes alunas, como já foi relatado, algumas professoras apontam as dificuldades específicas ligadas à frequência de cursos noturnos, como o cansaço e a falta de tempo para estudar:

Não era a melhor da sala e nem a pior. Nunca deixei de me preocupar com as provas. Estudava na hora do almoço, na roça,

qualquer tempo que me sobrava, me atirava nos livros e isso fez toda a diferença. O tempo era demasiadamente curto para estudar, mas eu aproveitava todos os momentos possíveis. Fazia resumos da matéria num papel todo sujo de cana, no meio do serviço. Lembro que os colegas que trabalhavam riam de mim, me achavam pirada, por estar estudando. (Profa. Cortadora de Cana)

Meu desempenho foi bom, eu sempre fui uma pessoa que tive muita disciplina para o estudo. Então mesmo com dificuldades eu buscava superar. Estudava de madrugada, depois que chegava da escola, aos finais de semana, mediante uma auto-disciplina de buscar o entendimento e a superação das minhas dúvidas. Não era a aluna excelente, mas me mantinha na média. (Profa. Experiente)

De acordo com o relato de quase todas as professoras, “as atividades culturais foram poucas”. Ficavam mais a cargo de torneios de vôlei, atividades internas das salas de aula (teatro) e estúdios:

Por fazer magistério a gente apresentava teatro. A gente tinha que fazer. Então fazíamos atividades dessa natureza, mas dentro da escola só. E trabalhávamos com agências de Educação como estagiárias, como no caso do Banespa. Nós fomos para Boa Esperança e cidades pequenas, fazer estágio – atividades ao ar livre com crianças. Esse estágio não era remunerado, mas eles davam certificado, transporte, alimentação e uniforme. (Profa. Politizada)

Não participei, pois não houve. As professoras não se preocupavam com isso. Pedagogicamente falando, acho que as professoras não ligavam de levar a gente para um Museu, para a Bienal do livro. Tinham teatros nossos, de forma interna. E jogos da primavera e eu prestigiava todos, fui até mesária. (Profa. Envolvida)

Dentro do objetivo só tinha aulas extras. Agora fora da escola eu fazia teatro, dançava balé (fazia parte do grupo gestos). Quando a gente iniciou o grupo gestos começamos a ter aula de teatro com o Mario e foi muito bom para a minha desenvoltura. Esse lado da minha vida eu fazia a parte do colegial. (Profa. Crítica)

Não muito também. Tinha assim, tinha jogos, mas eu nunca gostei de jogo. Tinha teatro, a turminha de teatro, mas eu também não participava assim, ia assistir, ia ver, tudo, mas, participar mesmo não. (Profa. Coordenadora)

Quanto à “participação em atividades mais políticas”, 06 professoras revelaram em seus depoimentos a participação em ações como: “*comissão de formatura, representação de classe e de grupos de trabalho*”:

Eu sempre representava a sala por ser mais crítica, mais falante, mais séria. Como sempre estava envolvida em assuntos políticos e no conselho da escola as colegas me achavam apta para a função. E eu gostava. (Profa. Cortadora de cana)

Fui presidente da comissão de formatura buscando integrar o grupo e buscando resolver problemas que ninguém tinha paciência, mesmo que aquilo me sobrecarregasse eu acabava me envolvendo com dedicação. (Profa. Envolvida)

De fato, a participação em manifestações políticas foi pequena. A maior parte das entrevistadas relatou a dificuldade de participação em atividades dessa natureza, seja por falta de tempo, seja por falta de interesse nessas ações:

Entre no último ano do Magistério na UMESA – União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Araraquara – que era ligada a UNE. Na época da lei patente. Que era no terminal. Aí eu fui conhecer o que era um partido político, que até então eu não tinha conhecimento e nem vínculo. Era uma coisa pra mim, assim tão da escola, tão dos estudantes e aí que dominava a UMESA era o MR8 e eu vi como tudo é podre, fiquei uns 4 meses e pedi para sair. Eu sempre me envolvi nessas ações, sempre gostei. Sempre participei por interesse próprio. (Profa. Politizada)

no EEBA participamos de uma greve em apoio aos professores. Participamos de uma passeata nas ruas, de algumas reuniões. Não participei do grêmio mais teve m ano que nos mantínhamos contato com as coisas que o grêmio organizava. No EEBA isso era forte, nas outras escolas nunca tinha ouvido falar em grêmio. (Profa. Questionadora)

Não participei, porque eu trabalhava o dia inteiro, então não dava tempo, mas eu sempre me interessei por questões políticas. (Profa. Experiente)

É preciso observar aqui, a esse respeito, que a Professora Politizada continuou participando de ações políticas, especialmente em função do que Ribeiro (1984) evidencia como sendo “a continuidade de uma reflexão político-social já trazidas de outras épocas”.

Fazendo um balanço da Formação Básica das professoras entrevistadas é possível constatar que valores e ações voltados para a autonomia, a emancipação, a consciência política e o senso crítico – apontados por Giroux (1996); Contreras (2002) e Pérez Gómez (2001) como sendo bases fundamentais para o desenvolvimento intelectual crítico do indivíduo – não parecem ter feito parte, de forma marcante, de um processo efetivo de formação no sistema escolar da época relatada pelas professoras.

Mesmo com a transição do período militar para o regime democrático, observa-se que as professoras foram formadas num sistema de ensino, cujas concepções de educação, valores e regras estão carregados de autoritarismo, conteudismo, rigidez e controle dos comportamentos individuais e grupais de alunos e professores, deixando em segundo plano a formação para a emancipação.

No entanto, é importante observar que no comportamento de algumas professoras há uma tendência à não aceitação de regras arbitrárias, ao posicionamento crítico frente aos professores e à busca de envolvimento em ações na escola – o que parece demonstrar um perfil individual de formação para a autonomia e emancipação intelectual.

Mesmo as professoras que não expressam esse perfil conseguiram construir suas trajetórias de forma responsável e não linear, marcadas pela presença de pais ou outros adultos atentos e envolvidos em sua educação escolar e na aquisição de um conjunto de elementos que fizeram o diferencial em suas trajetórias escolares: escolas conceituadas; professores competentes; domínio de conhecimentos, principalmente na área de leitura e escrita; envolvimento com a escola; bom relacionamento com colegas, professores e direção; esforço pessoal; dedicação aos estudos; superação de traumas, preconceitos e condições socio-econômico-culturais pouco favoráveis.

5.2 A FORMAÇÃO SUPERIOR

Partindo das análises realizadas na Educação Básica é possível afirmar que o curso superior e, principalmente, a inserção em atividades de iniciação à pesquisa representaram elementos determinantes e diferenciadores da trajetória pessoal e profissional das professoras entrevistadas.

De acordo com a grande maioria das professoras, a vida acadêmica foi intensa e enriquecedora para o seu amadurecimento e crescimento pessoal. A participação em atividades culturais, Conselhos de Curso, Centro Acadêmicos, grupos de estudos e pesquisas, fóruns, congressos e palestras, marcam uma nova fase de *“envolvimento em questões políticas e de nova amplitude de visão de mundo”*.

Os depoimentos revelam que, durante o curso superior, as professoras foram excelentes alunas, principalmente, nas áreas de História, Filosofia e

Sociologia da Educação, enfatizadas, pelas professoras, como sendo “*áreas que desenvolviam o senso crítico e a reflexão*”.

Quanto à fundamentação teórica da formação, os depoimentos revelam, em grande proporção, autores como: Piaget, Vygotsky, Freud, Descartes, Durkheim, Ariés, que constituíram a “*base teórica*” do curso e que foram estudados por meio de seminários, fichamentos e monografias.

As contribuições do curso, segundo os depoimentos das entrevistadas, referiram-se, principalmente, a:

- posicionamento político e crítico da realidade;
- aprofundamento e embasamento teórico;
- busca por cursos de formação contínua;
- mudanças de atitude e mentalidade.

No entanto, as críticas que fizeram referiam-se aos estágios supervisionados que, segundo as entrevistadas, “*deixaram a desejar*”. Poderiam ter representado uma “*ponte fundamental de análise e discussões dos conteúdos discutidos no curso e as práticas observadas e vivenciadas em sala de aula*”.

Quanto às contribuições dos grupos de estudos e pesquisas, os depoimentos revelam que, essas atividades auxiliaram:

- na desenvoltura e desinibição na postura profissional;
- habilidades de observação das situações objetivas;
- maneira de entender e lidar com preconceitos;
- busca de outras maneiras de estudar, pensar e agir;
- reflexão sobre a prática;

- atitude de leitura e busca de autores;
- elaboração de projetos na escola;
- familiaridade com o trabalho em grupo;
- facilidade para a organização de eventos,
- aprendizado da elaboração de relatórios;
- posicionamento profissional mais “*crítico e maduro*” frente aos pares e ao trabalho coletivo da escola.

A maior parte das entrevistadas (12) cursou Pedagogia na década de 1990 – uma década marcada pela efervescência de congressos e encontros nacionais e internacionais da área educacional, que discutiam e denunciavam a instauração de novos referenciais e modelos de formação para os profissionais do ensino:

Lembro-me de ter participado de vários congressos....apresentei trabalho em Florianópolis no ENDIPE. Lembro-me dos encontros em Caxambu da ANPED. Me lembro que fomos a São Paulo e a Belo Horizonte apresentar trabalhos na SBPC e que eu ficava maravilhada com tantas pesquisas, tantos conhecimentos. Não imaginava que havia tantas discussões. Encontrávamos, nesses espaços autores consagrados que trabalhávamos, Pablo Gentili, Selma Garrido, Saviani, Paulo Freire. As vezes eu nem acreditava que estava ali, ouvindo e sendo ouvida por personalidades e estudiosos consagrados da área. Foi muito gratificante. (Profa. Líder)

As lembranças, mais marcantes, das entrevistas em relação ao ensino superior referem-se à postura dos professores da universidade, ao perfil dos amigos e ao envolvimento com a vida acadêmica. Todas as professoras enfatizam a importância do “*engajamento na vida universitária*”. Poucas professoras (somente 04) se queixam de não terem podido se envolver nas

diferentes atividades oferecidas, seja por falta de tempo, seja por falta de interesse e compreensão da importância dessas atividades na época:

Eu já conhecia a Faculdade por conta de ter freqüentado o curso de Orientação no 4º. ano de Magistério, mas senti, mesmo assim, um mundo completamente diferente. Amigos de vários lugares, professores intelectuais, aquela imensidão do campus, tudo novo. Posso dizer que durante os meus 4 anos do curso superior eu aprendi muito. Gostei do curso. A minha vida universitária não mudou muito do que era a minha vida no magistério, pois não sai de minha cidade. Então eu não participava de festas e nem de tantos eventos assim. Hoje eu me arrependo de não ter vivido isso. E não ter aberto esse leque. Eu sempre gostei muito de estudar. Eu sou muito apaixonada pelo o que eu me formei profissionalmente, então eu não tive dificuldades grandes na Faculdade, apenas na disciplina de Filosofia e no entendimento da disciplina de avaliação do rendimento por causa do professor descompromissado. Aprendi muito e cresci muito na universidade. No entanto o que mais enriqueceu minha Graduação foi ser bolsista desde o 2º. ano de curso. Eu fui bolsista PAE, bolsista CNPq, fui bolsista FUNDAP, sempre envolvida no projeto da Bia, fazendo pesquisas. Eu acho que esse foi o meu diferencial, perto das meninas da turma que só fizeram o curso de Pedagogia. Eu acho que a bolsa fez a diferença, posso dizer que aprendi mais no projeto do que no curso. Sempre dou conselho aos alunos que entram na universidade para se engajarem em projetos, desenvolverem projetos, pq são enriquecedores para a formação. No entanto, sinto por não ter vivido da vida acadêmica. Se pudesse voltaria atrás.(Profa. Bailarina)

Nossa quando vc entra pela primeira vez naquele Campus vc acha lindo. Tudo completamente diferente. Fiz 4 anos de ensino superior noturno e participei na universidade de tudo o que vc pode imaginar. Eu chegava lá de manhã e ia embora a noite. Foi o período de estudo mais participativo de minha vida. Então eu entrei e vi uma realidade, completamente, diferente do que eu já tinha visto. Professores que buscavam reflexão, aprofundamento, senso crítico. Tive professores mais abertos, não tinha aquela cobrança. Então se vc quer assistir aula vc assistiu. Vc não quer vc arque com a sua falta. Vc quer sair e ir embora, vc sai. Tudo era responsabilidade do aluno. Isso era maturidade para mim. Logo de cara eu tive uma professora que ministrava “História da Educação”, que apesar de ter aquela postura mais seca, que todo mundo tinha medo, era uma professora exemplar, pelo jeito de ser, de conduzir a disciplina, o conteúdo, a metodologia de trabalho. Ela dava História da Educação como ninguém, era aquela pessoa que vc olhava e dizia : Um dia eu quero ser igual ela, porque ela sabia de tudo. Eu tive professores que eu adorei, tinha professores que mesclavam arte, música, cultura e eu ficava fascinada. A relação era diferente. Era adulta e de igualdade. Procurávamos elas nas salas e nos Departamentos e era sempre acessível. É claro que algumas se mantinham num pedestal, mas a maioria não. Eu gostava do mundo acadêmico. Eu gostava de estudar na biblioteca, eu gostava das festas, eu gostava do Centro Acadêmico, eu gostava de tudo! Eu vivi a faculdade. Eu morava dentro do campus praticamente (Profa. Envolvida)

Quanto aos professores que marcaram, de forma positiva, esse momento da formação profissional, os relatos apontam aqueles que, principalmente do primeiro ano de curso, ministravam as disciplinas História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação:

Do meu primeiro ano, a professora que mais me encantava era a de História da Educação, eu era apaixonada, adorava a disciplina dela, a gente... eu pelo menos ficava um pouco assustada porque ela era muito brava, muito rígida, séria tal... mas era uma professora que me desafiava e eu gostava disso. Então ela... sabe? Eu falei: não, ela não pode ser desse jeito, ela não pode ser tão brava, vamos ver o que que dá isso daí. Eu gostava muito da professora de Filosofia, achava que ela era um gênio que apareceu aqui tal. O professor de Sociologia que é meu ídolo assim, porque ele é provocador, ele é demais, desmascarou tudo aquilo que a gente aprendeu, no começo eu ficava muito irritada com as aulas dele, mas ele ensinou a gente a ler, a refletir, a discutir... A professora de Psicologia social super complexa, mas eu gostava. Sabe, eu não gostava de metodologia, eu não gostava dessas coisas. (Profa. Contadora de Histórias)

A professora de História da Educação, não por ser minha orientadora, mas pelo jeito dela dar aula, pela relação que ela tinha com aquilo que ela estava fazendo. Com o conhecimento que ela tinha. Eu adorava quando ela utilizava as obras de arte para falar da idade média, tanto que isso eu faço com os meus alunos para trabalhar a história. A professora de Filosofia, com quem trabalho e hoje é minha orientadora no Mestrado. O professor de sociologia que era lindo e maravilhoso. Ele era argentino e ele trabalhou com a gente a reprodução de uma forma que acabamos ficando tristes. Ele trabalhou durante quatro aulas aquele livro inteiro e ele tinha aquela coisa de ator. Então ele encenava aquilo. Ele seduzia a sala. E a gente foi ficando tão ruim com aquela reprodução que não tinha perspectiva de futuro para a educação e aí na última aula do debate do livro ele disse: Se nós educadores acreditássemos nisso poderíamos ir dormir no cemitério. Olha como eu lembro disso. Aí ele fechou o livro e jogou fora aquilo, foi o máximo. Que me marcaram para o bem foram esses. (Profa. Politizada)

Por outro lado, os relatos também apontam a presença de professores “indiferentes, descompromissados e irrelevantes” na formação das entrevistadas:

Posso dizer que, as aulas de Psicologia comportamental, não me acrescentaram, em nada. Ficamos o semestre todo vendo Skinner, já não agüentava mais. Sem contar que o professor era indiferente e metódico. Posso dizer que minha formação, com ou sem ele, seria a mesma coisa. (Profa. Politizada)

Uma das disciplinas mais importantes da formação era a de Avaliação do Rendimento Escolar. No entanto, o professor era um verdadeiro embrulhão...enchia a lousa de gráficos o semestre todo e não explicava nada. Acho que foi o pior professor que tive. Era enrolado, descompromissado, sem contar que não se importava com isso... ele mesmo sabia disso, mas como era concursado e ninguém ia tira-lo de lá mesmo, fazia o que queria, até com certo grau de deboche. (Profa. Cientista Social)

Os professores de metodologia de matemática e estudos sociais eram muito bons para amizade, mas muito fraquinhos para o ensino. Acho que aquelas disciplinas poderiam, terem sido substituídas por outras... não acrescentaram em nada a minha formação e muito menos a minha prática profissional. (Profa. Socióloga de Gênero)

Quanto aos colegas de classe no ensino superior, 10 professoras entrevistadas os retratam como “*companheiros interessados*”, valorizando o que denominam de “*união da turma*”:

A minha turma era tão legal. Tão unida, tão engraçada. Então não tinha professor que conseguia ter problemas com a sala. Tinha uma aluna, chamada Lúcia que tinha 54 anos, Então ela era mais velha do que muitos professores ali. Então eles falavam uma coisa e ela falava outra. E eles tinham que respeita-la muitas vezes, porque ela sabia mais, tinha mais experiência de sala de aula. As mais velhas a gente se apegava, elas eram meio mãezonas da turma de quem morava fora, principalmente. Era uma coisa mais de família do que de amizade. A gente se deu super bem, a turma era muito unida pra tudo. Teve um caso muito legal,, de uma aluna que discutiu com um professor e ele acabou com ela na frente de todo mundo. Ela levantou chorando e saiu, ai uma outra aluna levantou e foi atrás e o professor disse, se vc for atrás dela vc vai ficar com falta. Nós todas levantamos e saímos e não foi uma coisa combinada. Foi levantando todo mundo e saindo. Deixamos o professor sozinho. Aconteceu com outra professora um problema coma chamada. Ela fazia chamada as 7:30 e depois 10:30 e dizia que quem chegasse depois ficava com falta, só que o ônibus de Matão chegava as 8:00. Então ficávamos na lanchonete até o ônibus de Matão chegar ai todo mundo entrava junto. Ai tinha o ônibus de São Carlos que saia antes, então quando os alunos de São Carlos saia, todo mundo saia junto. Ai durante o ano a professora teve que se adaptar e foi tudo bem. Então nunca teve briga com os professores, mas a gente mantinha uma posição até o fim. A gente se formou e trabalhamos na rede juntas atualmente. Então eu me envolvia na Faculdade, eu tinha as aulas, tinha o centro acadêmico, tinha as festas. (Profa. Politizada)

Outros depoimentos em menor número (05) se referem a “*colegas de classe desinteressadas e apáticas em relação ao curso*”:

A minha turma do diurno era muito preguiçosa, tinha muito pouca gente a fim das coisas ali. Eu, e outras meninas que eram do PET éramos muito mal vistas. Eles achavam que a gente tinha que responder tudo, que a gente tinha que fazer tudo, que a gente era um bando de “nerd” que ficava ali, que não fazia mais nada da vida além de estudar. E eu ficava muito incomodava porque nessa época eu já era mais eu né? Mas eu tinha uma boa relação com eles. Os colegas, na época de prova, eram muito chupins, de pegar matéria, de pegar xerox. Eu nunca me incomodei com isso. Eu sempre fui meio assim de ajudar, de colaborar com o que eu pudesse. A gente fazia... bom, aí já era fora da faculdade, mas a gente fazia muito grupo de estudo, a gente se reunia pra estudar em casa. eu morava com uma outra menina que também era muito assim... sabe? (no sentido de ser ótima aluna) Então a gente estudava em casa, discutia, lia os textos juntas, estudava pra prova, fazia resumo. (Profa. Contadora de Histórias)

Em seus relatos, as professoras mostram, também em relação ao ensino superior, a valorização de “*dedicação e empenho*” nos estudos e da “*consciência do valor de um curso superior para a vida de cada um*”. Todos os depoimentos relatam “*bons desempenhos nas aulas, com continuidade e regularidade*”:

Sempre fui uma boa aluna. Eu adorava estudar, analisar os textos, fazer os fichamentos. Refletir e buscar entender o que as teorias tinham a revelar. Tinha ótimas notas e me preocupava em mantê-las. Me dedicava no curso, pois sabia que estava num curso superior e que ali era o começo da minha carreira. (Profa. Socióloga de Gênero)

Mesmo nos relatos das professoras que trabalhavam no período diurno e estudavam à noite, aparecem essas mesmas referências à importância do esforço e do engajamento nos estudos , bem como do compromisso com o curso superior:

Poderia dizer que eu era uma aluna mediana, porque eu trabalhava ao longo do dia e então não dava para ter um tempo maior de aplicação, mas mesmo assim eu tinha a disciplina de estar estudando nos finais de semana, às vezes de madrugada. Mas sempre fui muito empenhada e dedicada, nunca fiquei de DP. (Profa. Experiente)

As dificuldades, relatadas pelas professoras, ao longo do curso superior estão ligadas, ora à “*compreensão dos conteúdos de algumas disciplinas*”, que exigiam um “*tipo de raciocínio mais complexo*”, como é o caso da Filosofia e da Estatística, ora à quantidade de leituras e trabalhos e à falta tempo para estudar (no caso das professoras que trabalhavam):

Filosofia. A dificuldade de compreensão e dificuldade na escrita. A professora era maravilhosa, mas a matéria era complicada, exigia raciocínio lógico o tempo todo. Como foi no começo, demorei a acostumar com esse tipo de análise, mas aprendi. (Profa. Crítica)

Estatística era um martírio para mim...como não gostava de matemática e já tinha me enveredado para um curso que só trabalhava humanas não acreditava que tinha que ficar fazendo aqueles cálculos de porcentagem... a professora também não ajudava era apática....muita gente na sala não gostava da disciplina....nunca mais usei aqueles dados....se precisar fazer uma pesquisa quantitativa um dia....eu contrato um estatístico... (Profa. Tímida)

Conciliar trabalho e faculdade no meu primeiro ano, eu ainda trabalhava na roça. Não tinha tempo para fazer todas as leituras. Às vezes ia para a aula sem ler e acabava ficando meio perdida. As professoras se baseavam muito nos textos e eu boiava...sem contar o cansaço que era grande. Era muito corrido...tinha medo de perder hora da Faculdade, por conta do caminhão que às vezes atrasava para nos pegar. No segundo ano consegui começar a substituir algumas aulas e foi aí que saí da roça... isso facilitou, com certeza, mais a minha vida.(Profa. Cortadora de Cana)

Já o melhor desempenho mencionado pelas professoras em relação a suas trajetórias no ensino superior está relacionado às disciplinas: História da Educação e Sociologia.

O melhor desempenho foi em História da Educação. Eu gostava, eu achava importante, pois enfocava todo o processo de ensino e as questões que estavam por trás de cada momento histórico. (Profa. Contadora de Histórias)

Sociologia. Porque conseguia enxergar na disciplina as raízes das desigualdades sociais e a possibilidade de transformação das mesmas através de autores trabalhados. Gostava muito também de

Sociologia da Educação, pois fornecia as interfaces entre a educação e a sociedade. (Profa. Socióloga de Gênero)

História da Educação e Sociologia. Me identificava muito com os textos, com os professores e com as metodologias adotadas. (Profa. Cortadora de Cana)

História da Educação, Filosofia e Sociologia. Eram disciplinas que me despertavam a reflexão e a crítica. (Profa. Crítica)

A formação das entrevistadas foi marcada por textos e obras de autores consagrados. Dentre eles, os mais citados foram: Piaget, Vygotsky, Saviani, Durkheim, Ariés, Rousseau e Descartes:

Líamos autores consagrados, íamos direto na fonte, confesso que era bem difícil, mais hoje agradeço pelo conhecimento que tenho e percebo em professores com outras formações que isso não acontece. Líamos Descartes, Bacon, Piaget, Luria, Durkheim, Skinner, Taylor, Fayol, Marcuse, Hokheimer, Áries, Marx, Rousseau, Gramsci, Saviani, entre outros que foram fundamentais para a visão que tenho hoje de Educação. (Profa. Comunicativa)

Piaget, Dermeval Saviani, Descartes, Freud, Enguita, Bernardete Gatti, Marx, Durkheim, Vygotsky. Esses foram os primeiros que vieram a minha memória. Esses autores mostravam caminhos, horizontes, crítica, fundamentos e pistas para o entendimento da profissão. (Profa. Socióloga de Gênero)

Aqueles textos rançosos, Freud, Descartes. Não que eles não fossem importantes. Li, também, muito, Piaget e suas principais obras. Vygotsky, porque na época estavam saindo suas principais obras no Brasil. Então eram os dois grandes teóricos muito lidos no curso. (Profa. Experiente)

Os trabalhos realizados no ensino superior, mais mencionados pelas professoras referem-se a seminários e fichamento, além das micro-aulas e monografias:

Geralmente, eram dados trabalhos. Não tinha muita prova não, só em História da Educação. De vez em quando tinha prova, mas assim, eram trabalhos, eram fichamentos. Fichamento tinha um monte. Lembro-me dos seminários e das Micro-aulas de Didática. (Profa. Coordenadora)

Eram trabalhos clássicos. Vc tinha que destrinchar todas aquelas obras individualmente. Então vc tinha que compreender o texto e transcrevê-lo com seu entendimento. Foi muito fichamento, resenha e compreensão de texto. Muito seminário, a monografia de final de curso. (Profa. Experiente)

Dentre os trabalhos solicitados, no curso, os depoimentos revelam que os seminários e as monografias são as mais lembradas, “*pelo trabalho que davam*”

Dos seminários pelo trabalho que dava. Levávamos meses organizando. Sempre queríamos apresentar coisas novas, então nos matávamos. (Profa. Comunicativa)

Seminários nós fizemos muito. Micro-aula de Didática que deixava todo mundo nervoso, a Monografia inesquecível, que ficávamos pesquisando e nunca achávamos que estava boa, queríamos sempre colocar mais e mais conteúdo. (Profa. Envolvida)

Quanto às atividades extras, os depoimentos revelam que, o tipo de bolsa e atividades de pesquisa, nas quais as professoras estavam engajadas e o tempo disponível que tinham, possibilitava-lhes um perfil de participação que diferenciava uma participação da outra. Por exemplo, as professoras que trabalhavam durante o dia, assinalam:

..tudo o que tinha na Unesp eu participava, mas eu nunca cheguei a viajar para estudo, por que eu tinha que trabalhar, não tinha afastamento, então era difícil. (Profa. Questionadora)

enquanto as professoras que tinham tempo e disponibilidade, afirmam:

Particpei de tudo o que foi possível. De todos os Congressos que tinha, Semanas da Pedagogia, Jornadas. Até porque eu era bolsista então eu ia. Fiz muitos cursos de extensão. Fui para a Espanha, vi muita coisa boa. Foram 20 dias dentro de um universidade que tem a idade do Brasil. Voltei rica de cultura e de conhecimento. Foram 40 dias maravilhosos. A Faculdade me ofereceu a oportunidade de estar indo para lugares muito bons. (Profa. Bailarina)

Fiz o curso de extensão do Rousseau, particpei de Semanas Pedagógicas, Jornadas. Lembro-me que na greve houve muitas palestras, cursos, muita coisa interessante, que era para manter os alunos lá em 2001. Particpei tb do congresso de Estudantes de

Pedagogia e pelo Centro Acadêmico fui a muito congresso. A cada final de semana tinha congresso em um lugar. Congresso UNE, Congresso UNESP, Congresso do Centro Paulo Souza, Congresso de entidades da UNESP, dos alunos da UNESP entre tantos e eu ia em todos. (Profa. Politizada)

Eu lembro que a gente foi pra UNESP de Jaboticabal, eu lembro que a gente foi pra Pirassununga, pra São Paulo, a gente visitou várias coisas lá em São Paulo, as escolas, eu lembro do Pueri Domus em São Paulo. Foi legal ter conhecido as escolas. Lembro de umas viagens que não foram com o PET que foram com a professora de Prática de ensino, que a gente foi pra Botucatu numa escola Waldorf. E no Anglo lá em Ribeirão, no Anglo e numa escola católica que a gente comparou bem a diferença dos dois sistemas. Fiz o curso de extensão do João Barroso, do João Barroso eu lembro sempre, foi muito bacana, do João Barroso não dá pra esquecer, do João Barroso foi o que mais me marcou assim. E aqueles que a gente viajava pra apresentar trabalho, passava aquele nervoso geral pra apresentar, mas foi bacana assim, a gente vai se desinibindo, vai criando tarimba, mas a gente ficava bem nervosa. Ia em congresso e lá só tinha pós-graduando e você lá do segundo ano da pedagogia, então isso marcava bastante, mas foi bacana. Fui ao ENDIPE, SBPC, ANPED, Encontro de Educadores de Águas de São Pedro, Encontro PET(Profa. Líder)

Todas, as professoras revelam ter sido “*participativas em atividades culturais*”. Entre tais atividades, destacam em seus depoimentos: “*a sessão zoom, o show nosso e o show Prata da Casa*”:

Eu participava da sessão zoom, Prata da Casa, Show nosso, Happy H.. Tudo o que tinha. Todos os cursos que apareciam eu participava. Eu estava sempre procurando. Eu vivi muito a universidade, enquanto os outros só passaram, só freqüentava as aulas eu morava lá no campus. Eu acho que eu aprendi muito mais fazendo tudo isso, do que se eu só tivesse ido lá para assistir as aulas. (Profa. Envolvida)

Participava de tudo. Eu morava, praticamente, na Faculdade. Eu participava do Show Nosso, Sessão Zoom, O Show do Haroldo, Alquimia na Química. Eu ia em tudo e adorava. (Profa. Politizada)

Ah! Eu ia sim, sessão zoom, Prata da Casa, show nosso, de quarta-feira que tinha musiquinha na cantina, tinha sempre um sonzinho lá de quarta-feira, eu sempre tava lá também. Eu morava em república, não tinha muito aquele compromisso de horário de chegar, de sair, horário pra comer, horário pra nada. Eu era muito mais ativa. Agora eu to paradésima. Mas eu acordava de manhã, eu ia pra aquele campus e ficava, e almoçava, e ficava lá, e ia pra biblioteca e saía da biblioteca e já ia pro que tava rolando na cantina, chegava em casa, tomava banho e ia pra festa. Ah é. porque eu acho que, por mais que as pessoas tenham interesse em estudar, coisa e tal, quem tem família, tem filho não dá, é impossível. Eu sei assim... eu sinto a diferença por causa do mestrado. Eu não fiz nada, eu não sei o que tem na UFSCar. Eu ia lá assistia aula voltava porque tinha que

trabalhar, saía e nem comia. Nossa, isso eu fiquei até assim sabe? A gente fica chateada porque eu gostava, mas eu não podia nunca. Aí, tem palestra hoje aqui na Federal às quatro horas da tarde. Mas quatro horas da tarde eu to trabalhando, eu não posso ir. Então, o que eu pude fazer eu fiz. Eu tinha isso na minha cabeça: eu vim pra estudar eu vou estudar, meu pai ta me mantendo aqui pra isso eu tenho que ter a decência de fazer a coisa direito. Aí eu aproveitava tudo. (Profa. Contadora de Histórias)

Muitos depoimentos (11) revelam a participação das professoras em ações políticas, conselhos de curso, centro acadêmico. Mesmo as professoras que trabalhavam no período diurno revelam o interesse e a participação nessas ações:

Particpei só do conselho. Até por que eu não tinha muito tempo. Infelizmente eu não pude curtir tudo o que a faculdade oferecia por conta do trabalho. Então o horário que trabalhava tinha que sair e ir para a aula. Então acabava não dando muito tempo para aproveitar, que é uma pena, por que eu adorava. (Profa. Questionadora)

Eu participei, acho que foi um ano, membro do Conselho da faculdade, Conselho de Curso. Foi um ano. Então, foi logo no primeiro ano quando eu entrei na faculdade tal, até pra conhecer mais o curso, conhecer como era estruturado o curso de Pedagogia. Foi feito um convite para a sala, ninguém se interessou, aí eu falei: não! Alguém tem que ir lá né, defender os nossos direitos. E eu fui, participei... Na verdade, eu participei um ano e meio. Aí, no meio do segundo ano, quando teve a quebra da paridade, aí eu fiquei indignada e saí. Sai porque pra mim, não tinha mais sentido. Você ia lá, seu voto ia valer menos do que os outros, pra quê? (Profa. Escritora)

Efetivamente... eu não era inscrita nas coisas, mas eu estava sempre no meio das greves, eu ia nas assembléias, nas manifestações, nas passeatas. Eu sempre tava por ali. Eu era do Centro Acadêmico. Eu fui do Centro Acadêmico da metade do segundo ano até o final. Então a gente implantou o CAMT. A gente organizava aula magna, essas coisas assim. o Centro tava num processo meio degradado sabe? Então tava sem iniciativa, não tinham propostas, não tinha chapa, não tinha plano de ação, não tinha nada. Então a gente foi, a gente montou, a gente foi buscar pessoas, a gente promovia palestras, alguma coisa que a gente conseguia trazer, mini-curso. Aí a gente começou a movimentar um pouco mais. Então a gente trazia mini-curso, a gente fez uma vez um congressinho, alguma coisa que o Centro Acadêmico organizou, mas teve que ter apoio de algo maior pra conseguir alguma verba. Então a gente foi meio que dar um pouco a cara lá, fazer alguma coisa pelo curso, tentar trazer aquele pessoal parado, que não sabia de nada que acontecia dentro da faculdade, não tinha interesse de nada, de saber de congresso, de... até de bolsa, de projeto que ta rolando, processo seletivo... a gente levava isso também pra sala de aula. (Profa. Contadora de Histórias)

Particpei do CAMT. No centro eu fui secretária executiva, durante dois anos. Porque durante esse 1º. ano que foi a transição foram todos coordenadores. NO último ano eu fui presidente do centro. No final a conclusão que chegamos é que não tinha que ter hierarquia dentro de um centro acadêmico. Então no papel tínhamos que colocar o nome de todos hierarquicamente, mas a decisão era tomada por todos. No começo do funcionamento do Centro Acadêmico a gente tinha assembléias e antes de ir para um congresso tomar as decisões a gente fazia uma reunião com os alunos e ia bastante gente e dentro desse congresso a gente tirava as posições que o centro ia levar. Isso é que protegia os coordenadores dos ataques Partidos Políticos nas decisões. No curso de Pedagogia, não era visível a contribuição do Centro Acadêmico, mas assim em geral, de forma abstrata a contribuição ia mais além da realidade. Quem não está engajado nem imagina. Todo mundo deveria participar. Aí teve uma vez que nós chamamos uma assembléia porque ia ter um congresso em São Paulo e deu uma alegria imensa participar do centro acadêmico. Eram as públicas e as Privadas juntas e tinha uma pauta enorme para ser discutida e os alunos não foram porque era perto de um feriado. Então não foram a assembléia e a gente foi lá pra decidir? A gente decidiu o que a gente pensava ali entre nós e depois o curso discordou. Foi bom uma assembléia briguenta, mas foi assim, uma que vc para e fala assim: Esse curso não é do jeito que falam, não é um bando de alienado. Porque a sensação que a gente tem é essa. Nesse dia foi muito bom. O parecer que eles deram foi da nossa abstinência e a gente concordou. Foi legal porque quando o curso de Pedagogia foi fazer o provão os outros cursos foram na nossa assembléia. Foi legal isso, o curso passou a ser visto de outra forma. Tínhamos integração até com a Odonto. Foi uma época boa, não sei se por conta de tudo o que a Faculdade estava passando, em 2000, o que estava acontecendo com os cursos, principalmente, as Ciências Sociais que achava que os cursos estavam acabando, porque os departamentos estavam se juntando e diminuindo o quadro de professores. (Profa. Politizada)

Desde o 2º. ano eu estava engajada no CAMT. No primeiro ano fui Secretária, participava das reuniões do CAMT, das reuniões da Faculdade. Particpei de movimentos estudantis e cheguei a participar de 2 encontros em Vitória. Fui para a manifestação de Brasília e o encontro dos estudantes da UNESP. O CAMT foi criado como os demais centros acadêmicos para congregar tudo aquilo. Então era pelo CAMT que a gente chamava as eleições para quem ia ser representante do Departamento. Era pelo CAMT que nós escolhíamos esses representantes e ao mesmo tempo era o CAMT que representava todos os estudantes de Pedagogia perante a Universidade.

Pelo CAMT fui representante dos alunos por 2 anos e cheguei a participar do movimento estudantil representando os alunos. (Profa. Envolvida)

Sobre essa questão, é importante ressaltar que mesmo as professoras que não tinham condições de participação, assinalam a importância do engajamento nessas ações:

Não. Embora eu não perdesse isso de vista. Participava indiretamente de discussões políticas que envolviam o curso e a Faculdade. Sempre ia a palestras e debates na Faculdade. Sempre achei importante esse tipo de participação e ação política. Acho que se a gente quer contribuir para alguma mudança é preciso participar se mobilizar. "Quem sabe faz a hora não espera acontecer", já dizia a letra da música em 68. (Profa. Experiente)

Esse dado é interessante. Como se pode perceber há uma consciente valorização do envolvimento das professoras em ações políticas no ensino superior (ainda que sejam poucas as iniciativas nessa direção) – da mesma forma que relatam acontecer em suas trajetórias na Educação Básica.

De acordo com Ribeiro (1984), mesmo professores que não trazem influências políticas do processo de formação básica, passam a fazer parte de grupos que estimulam esse tipo de ação no ensino superior que, por sua vez, possibilitam ampliação e desenvolvimento dessa postura consciente sobre a importância desse tipo de participação.

Quanto à relação com colegas, professores, coordenação e direção no ensino superior, os depoimentos revelam maior maturidade e seriedade dessas relações no ensino superior:

Ah, com os professores era bem bacana sim, tirando uma ou outra era bem bacana porque todo professor gosta, de aluno dedicado, então não tem como você desagradar, é um ou outro que você desagrada se você é uma aluna dedicada. Eu acho que eu sempre tive aquela admiração da maioria dos professores. E os colegas... também! Pra alguns, acho que eu já comentei né, eu causava um pouco de... perturbava um pouco porque... principalmente aqueles que não queriam nada com nada, ficava ali pra atrapalhar. Eu era aquela que fazia cara feia, que falava: pó... né? vamos parar! Eu sempre fui chata nesse aspecto. Então isso incomodava algumas

peessoas, porque se eu tava ali eu tava pra estudar. Eu já fui pra lá porque eu queria um curso melhor, então vamos aproveitar. E eu pegava no pé mesmo, eu era chata com aquelas que ficavam lá só passeando e atrapalhando a aula. (Profa. Líder)

Fora da sala de aula. Procurava professor na sala, ia conversar, tinham os professores mais baladeiros que a gente saía também. Então era bem próxima a relação com os colegas, Na faculdade já não tem tanto aquela coisa né? Muita gente vinha, assistia aula e já ia embora, então você não tinha tanto contato, mas o pessoal que era de república que tava ali a gente tinha muita amizade. (Profa. Contadora de Histórias)

Os depoimentos das 15 professoras revelam, também, que o curso superior lhes possibilitou a construção de:

- referencial teórico de trabalho;
- condições de reflexão sobre a prática;
- posicionamento político e crítico;
- mudança de mentalidade;
- envolvimento nos estudos;
- busca pela formação contínua.

Vejamos:

Olha, eu acho assim, trouxe bastante contribuição teórica, fundamentos, mas faltou trabalhar a questão da metodologia. Eu acho que assim, o curso de pedagogia, da forma como ele estava estruturado quando eu fiz, ele se voltava muito pra academia e pouco pra prática. Então, eu posso dizer assim, para a minha continuidade na carreira acadêmica foi essencial, deu uma base enorme. Agora, pra prática eu acho que faltou um pouco. Mas, por outro lado, por exemplo, o espírito crítico que a universidade te traz, você consegue levar pra sua prática. Então, de uma certa forma, te ajuda a repensar, refletir sobre as novas estratégias de ação. Mas em termos de conteúdo mesmo, eu acho que faltou um pouco. (Profa. Escritora)

Eu não seria a professora que sou, a profissional que eu sou se eu não tivesse feito Pedagogia. Se tivesse feito magistério ou tivesse feito outro curso. Não seria. O meu jeito, a minha metodologia, o meu posicionamento diante de meus alunos, diante da Direção da escola e dos professores foi formado no meu curso de Graduação.

Às vezes eu me pego fazendo coisas que aí eu vou buscar explicação. De onde eu tirei isso? E eu começo a perceber o quanto influenciou. Não ensina como dar aula. Acho que lugar nenhum faz isso. Mas o meu posicionamento, o entendimento das dificuldades dos alunos, a área especial foi muito boa para entender essas dificuldades. E aí eu sei buscar recursos para sanar aquilo. Tanto que eu estou com uma classe com 15 alunos com dificuldades de aprendizagem e tenho um que tem deficiência visual, um outro com deficiência mental. Não é uma sala especial, mas é uma sala reduzida por conta deles. E eu não me desespero. E outra coisa que eu aprendi. Tudo o que eu aprendi na Pedagogia me dá o direito de errar. Me dá tranquilidade de errar. Não fico me sentindo mal por isso. Eu tenho uma certa tranquilidade para aceitar e achar meu erro. Que antes, só com o magistério, quando eu comecei a dar aula eu só tinha o magistério. Se alguém me apontasse um erro, eu não admitia, e agora não. Eu faço isso mesmo. Até eu fico procurando, onde eu errei. E eu acho. E sem a Pedagogia eu não teria isso. Embora eu ache que o curso não é tão bom assim, tem bastante falhas e lacunas, mas ele contribuiu para minha formação, ele fez a minha formação. Minha formação inicial não foi o Magistério, porque o Magistério é só técnica. A construção de atividades e materiais é tão técnica que qualquer um faz. A Pedagogia me fez pensar, refletir, construir e desconstruir conceitos. Foi muito bom. (Profa. Politizada)

O curso de pedagogia apesar de muito teórico e voltado para a formação de um pesquisador me possibilitou olhar a prática com outros olhos. Percebo o quanto me diferencio dos meus colegas de trabalho. Sou mais questionadora, mais crítica, sempre busco saída para os problemas com leituras e cursos. Enfim não me derrubam tão facilmente, acho que essa postura de acreditar na profissão, de investimento nos meus conhecimentos, essa vontade de sempre estar buscando inovar, não esperar tudo pronto, vem do perfil que adquiri no meu curso de formação. Os professores apesar de teóricos tinham posicionamentos politizados, críticos, reflexivos e isso de alguma forma acabou refletindo em mim. (Profa. Comunicativa)

Nossa eu aprendi muita coisa. A Pedagogia ofereceu contato com coisas novas, diferentes formas de pensar, me fez compreender a estrutura da educação. Por que é que esta como esta hoje, e me ofereceu vários subsídios para estar lidando com crianças, conhecer o processo de desenvolvimento, o processo de aprendizagem em si e nas aulas de metodologia e didática a gente aprendeu muito. Mesmo aqueles professores que deixaram tudo na nossa mão, só o fato deles jogarem o texto já estava dando instrumentos para lidar com as situações que a gente ia encontrar. Eu só senti falta que eles nunca ensinaram a gente a preencher um documento, nem no magistério, nem na Pedagogia. Então a gente vem trabalhar não sabe fazer caderneta, não sabe fazer relatório, essa parte burocrática a gente aprende. Eles poderiam fazer isso em aula. Então só de citar autores e de estar abrindo o nosso leque de opções para pesquisa e estudo já contribui. Mesmo que eles não tragam pronto, oferecendo pra gente crescimento já contribui bastante. (Profa. Questionadora)

Eu acho que assim, o curso superior me ensinou a refletir, me ensinou a discutir sobre as coisas, a enxergar o mundo de uma outra forma, ver além do que ta ali. Agora, teoricamente, indispensável

você conhecer a criança, você saber como lidar com ela, as necessidades, os interesses,, ahn... a Filosofia também, entender comportamentos, entender discussões... principalmente onde eu trabalho que é uma educação que não é formal, é formal, mas não é fundamental, tem muito isso da gente trabalhar com arte, da gente trabalhar com valores, da gente trabalhar com formação de cidadãos, então... principalmente as coisas que eu aprendi no PET eu uso lá. Eu uso assim: vou dar um texto, vou explicar isso tal, não! Nada a ver, não é isso, é de você ter instrumentos pra trabalhar com aquilo que ele ta te mostrando, aquilo que ele ta precisando. É assim... eu acho que é mais a parte teórica mesmo, porque se você perguntar de metodologia, pra mim eu tiraria todas as metodologias do curso (risos) porque não servia pra muita coisa entendeu? Eu acho que serviu pra reflexão, pra discutir, pra entender o processo sabe? E eu acho que é isso que falta na escola. Não tem discussão, a gente fica burra quando a gente começa a trabalhar, eu acho. É verdade, a gente sente, a gente levanta um assunto, levanta questões importantíssimas e o pessoal fica reclamando As pessoas vão ficando... muito um caráter prático. A gente não precisa mais de metodologia, a gente sabe que a criança de seis anos tem não sei quantos minutos de concentração e não sei o quê... a gente precisa saber as coisas. O professor não ensina porque ele não sabe, ele não sabe o que é pra ele ensinar. Então é isso. Falta cultura, ampliação da cultura. (Profa. Contadora de Histórias)

Em relação à participação das professoras em atividades de iniciação à pesquisa, os depoimentos revelam que 05 das 15 entrevistadas participaram do PET. Vale ressaltar, que esse programa se volta especificamente para a formação do pesquisador. Neste sentido, as ações dos grupos de bolsistas do programa são voltadas para: aprofundamentos de estudos teóricos, apresentação e participação em congressos e similares, organização de seminários e semanas de estudos, visitas a instituições educacionais e viagens de estudos, elaboração de monografias, relatórios, participação em grupos de estudos, publicação de artigos, discussões coletivas e participação em atividades artísticas e culturais:

Eu me interessei em participar do PET porque a Carlota fazia muita propaganda né? Porque assim... eu, Marina, mais umas outras meninas, a gente ia procurar a Carlota na sala dela pra conversar, pra discutir algum texto, pedir bibliografia... e a gente foi se aproximando, então ela já foi meio que convidando, tal, incentivando a gente a prestar porque era legal a gente prestar uma bolsa,

participar de um projeto de pesquisa. Mesmo quem já estava enveredando para algum outro lado... porque no primeiro ano você fica meio assim... você vai vasculhando. Aí, a seleção foi uma prova, a gente fez prova, fez entrevista, fez dinâmica e aí foram selecionadas 4 da minha turma. Foi uma semana de processo seletivo. A organização do PET... eu lembro que a gente tinha, pelo menos, de dois a três encontros na semana. Tinha encontro que era de discussão teórica, a Carlota passava textos clássicos, textos de educação, peças de teatro... Então era a leitura teórica e discussão daquilo ali. Eu lembro que de sexta-feira era filme sempre relacionado com a temática da educação. Ahn... bom, aí depende da época né? Porque tinha dia que era pra discutir as questões relacionadas à Jornada de Educação, contactar pessoas, discutir os temas, discutir as mesas... Tinha dia que a gente tinha que produzir texto – ela formava sub grupos – geralmente ela colocava uma do quarto, uma do terceiro, uma do segundo ali, meio que misturado pra gente produzir texto, artigo, coisas pra monografia. Acho que era nesse dia também que a gente discutia a pesquisa individual, então cada um tinha que apresentar, mais ou menos, em que pé que tava, as leituras que você tava fazendo, os fichamentos. Ah, era isso. A gente lia de tudo. Nossa, é o que ensina eu acho. Nossa, e as discussões eram interessantíssimas, um povo inteligente. Ah, tinha também de quarta-feira a tarde, eu lembro que a gente discutia o mundo de Sofia com a Paula, então ela coordenava as discussões. (Profa. Contadora de Histórias)

Um segundo grupo, formado por outras 04 das 15 professoras revela ter participado de um Projeto de Orientação Profissional. Esse Projeto, que se constitui também em grupo de estudos é formado por Pedagogas, Psicólogas, Orientadoras Educacionais, Psicopedagogos que trabalham com alunos do ensino médio, possibilitando-lhes orientação para escola da carreira profissional. O grupo realiza dinâmicas, estudos, entrevistas, debates e feiras de profissões, além de participação em congressos e similares e viagens de estudo:

Na verdade eu fui bolsista, num grupo de pesquisa, do qual, eu fui participante como aluna. Então, logo no primeiro ano eu procurei a Coordenadora e disse que eu gostaria de participar daquele grupo, pq tinha sido tão bom pra mim enquanto estudante, que eu queria ajudar. E a partir desse dia ouve uma empatia muito grande minha com a Coordenadora do curso e lógico que por dedicação eu entrei no grupo e comecei a participar, então os primeiros anos foram de muitos estudos, para saber como procedia, estudar a teoria do grupo. É um grupo de Orientação Profissional que é oferecido para adolescentes do ensino médio. Então quando eu entrei era um projeto que vinha e trabalhava com as escolas estaduais e depois ele foi sendo ampliado. Eu entrei no projeto no 1º. ano de curso e

estou até hoje vinculada. Estou sempre estudado, dando minha contribuição e porque virou uma questão de amor e compromisso. Ai o primeiro ano meu eu estudei o teórico responsável. A orientadora acredita que este seja um projeto. Por isso que se chama Processo de Orientação Vocacional, onde o adolescente tem que ir para se conhecer, depois para conhecer os cursos que tem e aí chegar na sua decisão. Nos primeiros anos eu aprendi tudo isso com a coordenadora e as pessoas que já faziam parte. Até está podendo atuar hoje como uma coordenadora de grupo. A gente tinha que cumprir horários nas salas, tinha grupos de estudos para fazer isso ai. O grupo de atendimento aos alunos e depois o grupo de supervisão que era para saber se vc estava trabalhando direito. Então durante todo o processo foi assim. Como bolsista eu tinha horas a cumprir todos os dias, eu ficava um determinado período na sala, e reuniões com o grupo em duas manhãs. Uma manhã para estudo e desenvolvimento do trabalho a ser realizado e uma outra manhã de supervisão com grupo. Eu tinha que ficar 2 horas todos os dias. Quando tinha a feira de profissões a gente ficava mais. (Profa. Bailarina)

Um terceiro, grupo de professoras (3), revela ter participado dos projetos do CEAO. Este Centro de Orientação Educativa trabalha especificamente com extensão de serviços à comunidade, no atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento e com necessidades educacionais especiais. O trabalho é realizado por uma equipe de Pedagogos, Psicólogos e Psicopedagogos que orientam os educandos e suas famílias. Dentre as atividades realizadas no Centro, as professoras que nele estiveram envolvidas destacam em seus depoimentos: pesquisas de campo, estudos de caso, atendimentos, entrevistas, debates em grupo, apresentação e participação em congressos e similares, relatórios, publicação de artigos, eventos, entre outros.

Eu lembro que na época minha Orientadora era a Maria Julia D'Água e ela disse em sala de aula que quem tinha interesse em participar de um projeto de pesquisa, deveria passar por uma entrevista. E eu me interessei e fiz a entrevista e ela me disse que eu estava dentro dos requisitos para entrar no projeto. Então eu entrei. O projeto lidava com crianças especiais, com dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem. Esse projeto era junto com o CEAO. No último ano eu tive a bolsa FUNDAF. Entrei no projeto no 3º. ano de curso e fiquei até me formar. (Profa. Experiente)

Uma professora revela ter sido portadora de “*bolsa de monitoria*”, na área de Avaliação do Rendimento Escolar durante seu Curso Superior. Tratava-se, na época, de bolsa monitoria com a vigência de um ano e suas atividades incluíam o desenvolvimento de estudos em uma área específica, em geral relacionada à disciplina que a oferece:

CNPq. Através do Prof. Cuca de Avaliação do Rendimento Escolar. Foi feita uma entrevista com os interessados e eu passei. Na bolsa eu coletava avaliações, catalogava a metodologia utilizada e refletia sobre elas. Ajudou muito nos cursos, pois eu passei a entender outras matérias e a perceber os índices de descaso da política e a baixa qualidade da educação. Para a minha profissão a bolsa me fez perceber que o desempenho do meu aluno está relacionado ao tipo de metodologia que eu utilizo. Como educadora, aprendi neste período que avaliar não é simplesmente dizer o que o meu aluno sabe ou não sabe fazer. Mas sei, que condições, que caminhos eu utilizei para que meu aluno aprendesse isso e não aquilo e o que poderia fazer para motiva-lo a aprender. Encerramos esse projeto de pesquisa em 1995 e no início de 96 foi publicada a discrepância nas redes de ensino sobre a avaliação feita pelo professor, de maneira distante sem uma reflexão sobre o fazer e o saber. (Profa. Cortadora de Cana)

Uma outra professora revela, ter participado de um projeto sobre Gênero na área de Sociologia, no qual continua engajada até hoje, desenvolvendo sua Tese de Doutorado. Vejamos o depoimento:

Particpei do projeto sobre os motivos psicológicos e sociais que levavam as mulheres a prática do aborto. Comecei a participar porque me interessei pelo estudo das relações de gênero. Esse projeto discutia as questões de gênero, as desigualdades construídas socialmente entre homens e mulheres que permeavam a esfera da saúde reprodutiva, com sérios prejuízos as mulheres, por exemplo, a responsabilidade exclusiva pela contracepção e concepção. Fui conversar com a professora que trabalha com essa área e entrei como participante do grupo de estudo e depois saiu a bolsa. Realiza leituras em grupo, seminário, acompanhava a realização de entrevistas, organizava dados. (Profa. Socióloga de Gênero).

Por último, uma professora revela ter participado, de outras bolsas e programas e de um Grupo de Estudos sobre Filosofia para Crianças. Esse

grupo de pesquisa é embasado nos estudos do pesquisador norte-americano M. Lipman, dedicando-se ao desenvolvimento de atividades e materiais para o ensino de Filosofia para crianças, de acordo com a metodologia do autor:

Eu tive a bolsa PAE no primeiro ano e no segundo eu entrei no PET. Só que eu entrei no PET no mesmo ano que eu passei no concurso ai tive que fazer uma cartinha de desistência da bolsa. Então desde 1999 que eu trabalho com Filosofia para crianças. No grupo eu acabo sendo cobaia, porque eles me perguntavam sobre a rede e assim como eu levava materiais para eles e eles me forneciam o material tb. Queriam saber o que estava acontecendo na sala de aula. Era um espaço de ação-reflexão-ação. Porque eu partia da prática, nós estudávamos sobre ela, tinha todo um processo de entendimento, eu voltava a ação e dentro desse processo eu colhia os resultados do meu trabalho. O grupo ficava esperando. Então esse grupo começou a fazer a ficha de Lipman. Faltou para mim referência teórica. Então o grupo foi muito importante. Eu aplicava o material do grupo. Na rede eu continuo a trabalhar Filosofia. Também dou aula de xadrez. As reuniões do grupo eram semanais e o grupo foi crescendo. O grupo nem tinha bolsistas, acontecia porque gostávamos. Agora tem 2 bolsistas. Chegou a ter 13 monitores e uns 80 alunos. O maior problema do grupo grande era a entrada e saída dos alunos. Então a gente foi reunindo e restringindo algumas coisas. Não excluindo as pessoas, mas as próprias pessoas foram saindo. Agora, a principal proposta do grupo é a construção de material, livros e artigos. E eu estou no grupo até hoje. (Profa. Politizada)

Além dessas participações, a pesquisa revela que um número expressivo de professoras (08) além dessas atividades, estudavam, paralelamente, em grupos de estudos, como é o caso do Grupo de Estudos de História de Educação, em que 04 professoras participavam e o Grupo de Filosofia para Crianças no qual outras 04 professoras estudavam.

Outro dado que merece destaque no depoimento das professoras entrevistadas refere-se à contribuição das atividades de iniciação à pesquisa, para a formação dessas profissionais. Vejamos como enfocam tais contribuições cada um dos grupos e profissionais específicos:

- o grupo **PET**:

Muito. O PET sempre teve a política de investir no futuro pesquisador. Naquele aluno que iria dar continuidade de seus estudos na pós-graduação. Mas posso dizer que as reuniões com a cidinha as viagens e as apresentações em congresso cooperaram e muito para a formação do meu perfil profissional, mas que a graduação ainda. A desinibição, sempre sou chamada para ser representante do grupo quando tem algum problema na escola ou quando é preciso ir até a secretaria de educação. Acho que esse perfil de me posicionar vem do PET. Outra coisa interessante que não havia pensado até vc me fazer essa pergunta, foi a contribuição do PET no trabalho com o coletivo. Me dou super bem com as professores pois engulo muitas coisas, procuro viver bem no grupo, finjo que não escuto muitas coisa, que não é comigo e tudo caminha bem. No PET aprendemos a conviver num grupo com 12 mulheres diferentes, e convenhamos que isso não é para qualquer um. Me dou super bem também com projetos na escola, sou em quem tenha muitas idéias, que escrevo o projeto geral e depois distribuo as funções na escola, fica muito legal. Todo mundo gosta até falam. Vai ... encara essa que confiamos no seu taco depois vamos atrás. (Profa. Comunicativa)

Eu acho que me ajudou na minha formação integral. Eu acho que deu suporte teórico. Tem toda essa coisa do envolvimento com o grupo. Eu acho assim, é muito difícil trabalhar com 12 pessoas diferentes! E bem diferentes! Então, quando você entra numa escola e você tem 30 funcionários, você já tem esse olhar. O que é conviver? Qual é o seu limite? Qual é o limite do outro? As atividades práticas do PET também eram muito interessantes. A capacidade de organização. é algo que a gente traz... o ano que eu fui coordenadora eu percebia utilizando muitas das coisas que a gente aprendeu no PET, coisas simples como estruturar uma pauta pra ver o que vai trabalhar primeiro, qual prioridade, organizar eventos, organizei alguns eventos na escola, mesas, exposições que até foram pra fora. E assim, eu acredito que eu tive uma facilidade pra organizar isso porque eu já tinha de experiência do PET. O PET já proporcionava pra gente essa experiência. (Profa. Escritora)

- o grupo de **Orientação Profissional**:

Em tudo. Sou hoje o reflexo do grupo. Ele me ajudou na desenvoltura, em saber me posicionar, falar em público, em resolver algumas situações de forma rápida. Porque dentro do grupo nós fazíamos atendimento, então tinha que saber lidar com os alunos, com os pais, com as dificuldades. O grupo me amadureceu pra isso. É lógico que ele ainda me traz muito conhecimento, mas o que ele mais me ajuda é na minha postura profissional. O grupo foi que me deu norte para ser uma pessoa dinâmica, decidida. A faculdade me deu respaldo teórico e o grupo me deu mais postura profissional. (Profa. Bailarina)

...até o projeto contribui, você pode até dizer. Ah! Mas você lidava com orientação vocacional, com adolescentes, mas de certa forma lidamos com as mesmas questões : medos, perdas, expectativa,

insegurança, decisões / escolhas. Estamos lidando com o psicológico o tempo todo.

E o projeto desenvolveu em mim habilidades para observar situações e perceber coisas que ficariam obscuras a outros professores. No olhar, na capacidade de se integrar no grupo, de se manifestar. É muito forte isso. Eu uso técnica de observação sem o aluno perceber. Aprendemos muito lidar com questões subjetivas. A questão da postura da criança já dizendo isso pra gente. No grupo eu observava muito. E eu faço isso direto nas fichas dos alunos diariamente, já esta enraizada. (Profa. Questionadora)

- o grupo do **CEAO**:

Sim, me ajudaram a refletir melhor sobre os paradigmas da educação, sobre o desenvolvimento do educando e sobre o papel do professor, enquanto mediador do processo. Li muito Piaget e até hoje recorro aos seus estudos quando tenho dúvidas. O projeto me possibilitou um outro olhar sobre o aluno em desenvolvimento, em aprendizagem. Aprendi a respeitar as suas fases e entender o seu tempo. Com certeza o projeto foi muito valioso nesse sentido. (Profa. Tímida)

Sim. Porque existia, realmente, a preocupação de nós viabilizarmos o desenvolvimento daquele momento da criança que era objeto da pesquisa na própria evolução de todas as etapas de desenvolvimento do Piaget. Era uma criança que eu não me recordo bem. Ela estava com 10 – 11 anos e era necessário recompor as etapas, e ela conseguia ao longo do processo. Foi muito significativa minha participação no CEAO, porque embora naquele momento eu não tivesse essa concepção, realmente, o que eu fiz no projeto é o que eu vejo muito hoje na prática em todos os anos, mesmo que eu queira que seja diferente. (Profa. Experiente)

- a bolsista da área de **Avaliação do Rendimento Escolar**:

Com certeza, graças à bolsa hoje procuro avaliar o meu aluno em todos os aspectos e me auto avaliar. Por exemplo se meu aluno não está respondendo a alguma situação, reflito sobre a possibilidade de mudar minha metodologia, o percurso que estava desenvolvendo para ajuda-lo a compreender melhor e, portanto assimilar e alcançar a aprendizagem. (Profa. Cortadora de Cana)

- a professora participante do grupo de **Estudos de Gênero**:

Comecei a estudar as relações de gênero, como a sociedade converte diferenças biológicas, por exemplo, em desigualdades e como essas tem repercussões na educação e na prática de professores, muitos perpetuam oposições binárias entre meninas e meninos, por exemplos; estimulando a agressividade, a iniciativa nos

meninos e a fragilidade, passividade nas meninas, isso foi e é constado em várias pesquisas que articulam gênero e educação. A escola ainda circula muitos preconceitos sexistas que têm repercussões negativas na formação da personalidade e na inserção de mulheres e homens. (Profa. Socióloga de Gênero)

- a professora do grupo de Estudos de **Filosofia para Crianças:**

Eu acho que sim. Porque a relação com o conhecimento é outra. Você aprende a estudar direito e a como buscar o conhecimento. Antes do grupo eu ia, assistia à aula e estudava. Depois do grupo eu comecei a perceber que podemos ser críticos na maneira de pensar e de ver a realidade, os autores, a própria prática. Como esse grupo tinha uma coisa mais prática, eu buscava refletir, como aquilo tudo, ia voltar para a minha ação. Eu acho que foi o que mais ajudou. Porque as minhas questões estão relacionadas aquilo. Eu só participo do grupo, porque as minhas questões profissionais, estão relacionadas ao que esse grupo estuda. Então, eu continuo participando. Eu até incomodo na escola, pois eu consigo desenvolver o senso crítico nos meus alunos, e então eles se posicionam e isso acaba incomodando a coordenação e direção. Outro dia um aluno desafiou a Diretora em uma Palestra, eu fiquei orgulhosa e ela não gostou da atitude. (A Politizada)

A análise das contribuições, tanto do curso de formação, quanto das atividades de iniciação à pesquisa, permite perceber as referências a mudanças de postura e mentalidade nas profissionais docentes.

Enquanto o **curso superior**, na visão das professoras, contribuiu para:

- embasamento teórico aprofundado;
- análise crítica da realidade escolar e social;
- posicionamento de busca de novas informações e de formação contínua;
- reflexão sobre a prática profissional;
- posicionamento político

as atividades de iniciação à pesquisa contribuíram para:

- um “*olhar mais profissional sobre a prática*”;
- desenvolvimento da habilidade de observar;
- posicionamento crítico,
- desenvoltura para o trabalho em equipe;

- facilidade para elaboração de projetos e relatórios;
- capacidade para intervenção nas dificuldades de aprendizagem;
- entendimento das relações de gênero
- percepção de preconceitos, desigualdades e processos de exclusão;
- relação com o conhecimento, no sentido de busca e sentido!

Esses resultados vêm confirmar parte do que as diferentes pesquisas realizadas na área e mencionadas aqui (Ludke, 2001; André, 2001; Giovanni, 2000; Stenhouse, 1984 e Zeichner, 1993) já constataram e vêm defendendo: a importância da articulação entre atividades de ensino e de pesquisa na universidade, como componente fundamental no desenvolvimento do processo de formação inicial docente.

No entanto, há que se atentar para o fato de que a construção da atitude de pesquisa, especificamente na formação inicial, representa a tentativa de superar a tendência a reduzir os futuros profissionais a meros técnicos, transformando-os, como afirma Giroux (2001), em “intelectuais transformadores”, com a responsabilidade e compreensão sobre o que devem ensinar, como devem ensinar, e sobre quais as condições e os objetivos a serem definidos e alcançados no desenvolvimento de suas ações.

Vejamos, então, a partir daqui, possíveis reflexos ou interferências dessas contribuições nas trajetórias profissionais das 15 professoras alvo desta pesquisa.

5.3 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE

A compreensão da trajetória profissional, não pode ser desvinculada, da compreensão da cultura escolar, como afirma Pérez Gómez (2001). A escola, vista como “espaço de construção de significados e tensões” é responsável pela formação da cultura docente, que influencia as interações, a rotina, os valores e as crenças dos indivíduos nela inseridos.

Neste sentido, busca-se compreender, a partir deste item, o espaço de atuação docente – que é também, ao mesmo tempo, um espaço de continuidade da formação inicial dos professores, de conformação dos diferentes agentes escolares às regras explícitas e ocultas que regulam comportamentos e forjam identidades profissionais.

A esse respeito, os depoimentos colhidos nas entrevistas indicam que as professoras investigadas atribuem às “*qualidades / habilidades*” que adquiriram com as experiências vividas nas mais diversas atividades de iniciação científica o esforço de:

- superar os entraves iniciais da profissão;
- enfrentar as dificuldades de controle da classe;
- buscar respeito e valorização dos pares, superiores, pais e alunos;
- adquirir autonomia para busca de soluções dos problemas;
- realizar, de forma bem sucedida, a chamada “transposição didática” e o diálogo com os alunos;
- enfrentar, de forma consciente, as imposições das “*regras do sistema*”; desenvolver projetos coletivos e individuais;
- perceber / entender / superar a “falta de abertura” da escola à comunidade;
- manter a autonomia em seus posicionamentos e ações;
- encontrar alternativas para formar alunos críticos;
- estabelecer uma relação profissional com os pares;
- estabelecer uma relação de confiança com os pais;

- buscar formação contínua e pós-graduação;
- ocupar posições de liderança em momentos críticos do cotidiano escolar;
- superar dificuldades para organização de ações coletivas;
- criar condições para o envolvimento político nas questões da escola e da profissão;
- acalentar o “*sonho de uma carreira acadêmica*”.

Ou seja, a contribuição do curso superior e o impacto das experiências de iniciação à pesquisa nele vividas para o enfrentamento das demandas do cotidiano escolar no exercício da profissão aparecem, nos depoimentos colhidos, relacionados à autonomia para a busca de aprofundamento dos conhecimentos necessários à profissão e às atitudes de reflexão e posicionamento crítico no dia-a-dia escolar:

Foi o que eu falei. Ajudou, e o meu contato com a Faculdade continua ajudando. Porque eu não consigo separar o que foi a minha Graduação do que é até agora, pois minha Graduação não foi só assistir aulas. Eu converso com as meninas que só assistiam aulas e elas me dizem que sentem uma certa “inveja”, porque a Graduação foi só assistir aula. A minha foi diferente. Agora eu sinto e percebo que para elas faltam um monte de coisas. Falta aprofundamento, criticidade, posicionamento. Eu vivia naquela Faculdade, depois que eu terminei o Magistério, eu dava aulas de manhã e ia para a Faculdade, almoçava lá e ficava até a noite. (Profa. Politizada)

Eu acho que aprender a se virar um pouco também. Quando você tem uma certa dificuldade você... quando você não encontra resposta tem que se virar. Você tem que buscar teoria... você sabe por onde ir, você sabe quais os caminhos você tem que ir pra buscar, me virar, eu sei por onde ir, sei que teorias eu tenho que buscar, que autores que eu tenho que buscar. (Profa. Cientista Social)

...ajudou por que a gente vai sendo construído enquanto profissional de acordo com as coisas que a gente vai lendo e acreditando. Eu sei que na minha prática eu vou incorporando até como atitudes nossas, formando aquilo que a gente acredita e tem sentido. E contribui até hoje, por que tem alunos que às vezes, a gente não sabe como lidar, e o curso me proporcionou a capacidade de buscar leituras, pessoas, cursos, para lidar com esse aluno. Reflito o tempo

todo sobre o meu papel. A bagagem que eu trago vem desde a infância e meus reflexos fazem parte de uma trajetória de coisas que eu acreditei e somei para mim durante toda a minha vida. Hoje, minhas ações são resultado dessa construção, de tesouros, que guardei, ao longo dos anos e que merecem ser valorizadas. (Profa. Questionadora)

E tornou mais crítica em relação ao coletivo da escola. Com os pais dos alunos a ter um outro olhar, com os problemas em sala, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o desinteresse pela aprendizagem. A lidar com os pares que não são fáceis, mais acabo tirando isso de letra. Me abriu muito a cabeça para que eu buscasse sozinho lutar pelos meus ideais e objetivos e não ficar esperando nada, nem de cima muito menos de baixo. Vou atrás do que me interessa faço cursos sempre que posso, participo de semanas pedagógicas, vivo indo atrás de tudo o que sai de novo, compro muitos livros, investigo sou muito fuçada às vezes acho que até incomodo as mais folgadas da escola, pois trago coisas novas e aí a coordenadora gosta e acaba fazendo todas as outras professores irem atrás também. Mas me relaciono bem nunca faço para me aparecer faço porque está dentro de mim, de minhas necessidades. Posso dizer que a busca constante pela melhoria de minha profissão é algo mais forte do que eu e que foi construída no curso. (Profa. Comunicativa)

Quanto à escolha das profissionais em relação ao seu destino profissional – o magistério no ensino fundamental I, as professoras mencionam em seus depoimentos: o fato de terem passado no concurso municipal de ingresso na função de PEB I (7); o fato de o diploma ter “aberto apenas essa possibilidade” (4) e a identificação com o trabalho pedagógico a ser realizado essa faixa etária (4):

Não sei. Tudo por acaso. Como tudo na minha vida. Porque eu prestei o concurso, por imposição de minha família que me disse que seria legal eu prestar para sentir o que era um concurso. Aí eu passei e comecei. Na verdade se fosse na área infantil eu não gostaria. Me identifico mais com a faixa etária de 7 a 10 anos. Então eu acho assim, que no fundo era uma coisa que eu me dispunha a fazer. Não que eu tivesse com desejo. Não foi uma escolha, mas era uma possibilidade, uma coisa que eu me disporia a fazer, mas que o infantil eu não pegaria. Eu nunca tive vontade de ser professora da Educação Infantil, mas eu adoro dar aula para a primeira série. Essa fase de mudança. Quando eles estão saindo do Infantil e indo para o Fundamental. (Profa. Politizada)

por que minha formação inicial só me permitia isso. Eu queria ser professora e eu sempre me identifiquei muito com as crianças. Sempre gostei muito de criança. Por que a gente acaba sendo modelo para elas. Acaba sendo até que meio admirada e respeitada.

Então eu acho isso legal, sem contar que a criança ensina muito pra gente e eu sempre gostei, sempre busquei trabalhos com criança até na igreja. (Profa. Questionadora)

Sempre gostei dessa faixa etária. Acho que essa fase inicial, de construção e aquisição da escrita é maravilhosa. Ver aqueles olhinhos descortinando o conhecimento, o mundo é algo indescritível. Isso já era bem resolvido para mim. Eu queria as séries iniciais e não me via com outro nível de ensino. (Profa. Tímida)

Assim, o ingresso na carreira docente passa a ser outro dado a ser ressaltado nos depoimentos das professoras. De acordo com a maior parte dos depoimentos, a inexperiência, atrelada à pouca idade e ao fato de terem sido “consagradas” com as “piores salas” (ou o que as escolas consideravam ser “salas piores”), geraram nas professoras aquilo que se convencionou chamar de “choque da realidade” (Veenman, 1988) e que as professoras chamaram de “choque com a realidade das escolas”:

Choque da realidade. Foi um choque muito grande sabe? Porque você imagina uma coisa e você dá de cara com uma realidade totalmente distorcida daquilo que você imaginava. Com o tempo só. Com o tempo e muita persistência, com muita vontade de encarar essa área, de querer permanecer porque, caso contrário, acho que uma pessoa que não tá muito bem, não sabe muito bem o que ela quer ela pode até acabar desistindo de cara. Porque vontade deu. (Profa. Cientista)

Um susto. Peguei a pior sala da escola. Até é engraçada a história, pq antes de mim os alunos estavam tendo aula com a professora Marlene. E eu não sei, nunca conheci, nunca tive contato com ela, mas pelo que as crianças contavam e que depois a diretora reforçou, ela tinha muito problema com a sala que era terrível, mas ela também tinha o jeito dela lá que ela se descontrolava. Porque eu nunca chorei dentro de uma sala de aula. Aliás, já chorei muitas vezes aqui por causa de aluno, mas por causa de dó de aluno. Às vezes a condição que chegava, acontecia alguma coisa lá que eu ficava sabendo, chorava quieta no meu canto na sala dos professores de dó! Mas não de perder mão da sala não. E ela fazia isso. Então imagina, as crianças acostumadas com uma professora q vomitava na lixeira e desmaiava de nervoso dos alunos. Cheguei eu em agosto, que nunca tinha pisado numa sala de ensino fundamental. Pra mim, tudo era novo e aquela bagunça, aquela coisa né? tinha um menino, eu não esqueço o nome dele até hoje, Maurício Fagner de Ângelo, que era o terror da escola e ele era dessa classe, tinha irmão na FEBEM. Uma vez ele me falou: professora, eu sei abrir cadeado! Ele foi lá, com o grampo, e me

mostrou como abria cadeado. Ele abria cadeado que ficava cercando o elevador, na época o elevador era um buraco, não tinha elevador, então tinha uma portinha com cadeado, ele abria que o irmão dele ensinou e ele era terrível! Terrível. Mas eu fui que fui e eu fui na casa dele três vezes, e a mãe dele acho que se encheu de mim e mudou ele de escola em outubro. Eu fiquei pouco tempo com ele. Daí melhorou muito, daí as coisas melhoraram bastante. No ano seguinte ele voltou, mas não pra mim. E era uma sala terrível, então, eu não tinha dificuldade em ensinar as crianças, eu tinha dificuldade em lidar com o comportamento daquelas crianças numa sala tão desigual assim de aprendizagem também. Então foi bem difícil pra mim, mas consegui. (Profa. Líder)

Foi horrível. Terrível, eu com a sala. Eu converso com os meus alunos, quando os encontro, até hoje, e eles me respeitam. Me lembro que eu era uma menininha, eu tinha 17. Foi difícil na relação professor-aluno e não na relação pessoal. O ensinar foi uma coisa tão dolorida pra mim. Aprender a ser professora, ali na sala de aula. Nossa foi terrível. Eu queria desistir. Eu me lembro de uma professora que dava aula do lado da minha e ela deu aula 14 anos na primeira série. Ela me ajudou muito. Eu chorava muito no recreio e não sabia o que fazer. Não gostava do sistema público. Essa forma de opressão que vinha da Secretaria da Educação, que não passa de um Departamento. No entanto com o passar do tempo na sala de aula a coisa foi fluindo. (Profa. Politizada)

Sobre essa questão, Tardif e Raymond (2000) observam que:

(...) o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho...esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (p. 226)

Ainda em relação às “surpresas”, “choques” ou dificuldades iniciais da profissão, em quase todos os depoimentos, a “*indisciplina e o aparente desinteresse dos alunos*” são apontados como os principais entraves para o bom desempenho da prática profissional. Por exemplo:

Indisciplina de aluno. Eles não param um só minuto, você gasta o maior tempo chamando a atenção, colocando regras, explicando a importância deles levarem a escola a sério, mostrando que temos compromisso com o futuro deles. Mas a falta de interesse, de alguns, que tumultuam a sala todo é muito complicada. Não gosto de gritar, de perder o controle, então vou conversando, trocando. Às vezes dá certo, mas na maior parte é complicada. (Profa. Cientista Social)

Se tem algo muito difícil de lidar é com a indisciplina. Por mais que vc fale, trabalhe textos, reflexões na sala, é difícil conter. As salas são muito grandes, cheias de problemas que ultrapassam o nosso entendimento, muitas vezes. Lidar com isso não é fácil. Também lidar com o interesse do aluno é outro fator difícil. Vc tem que estar inventando a toda hora, todos os dias, senão eles se desestimulam com muita facilidade. (Profa. Questionadora)

Eu tenho cada aluno que até assusta. Uma vez um cadeado estava fechado e tínhamos que passar para a quadra, eu disse para eles esperarem que eu ia buscar a chave, e um menino de 7 anos em dois minutos tirou o grampo do cabelo de uma aluna e abriu. Tomei o maior susto. Eles são muito experientes com a vida, por isso a escola não estimula. Eles têm manhas de outras circunstâncias e aprendizagens que deixa qualquer adulto pra traz. (Profa. Líder)

Quanto às expectativas das professoras em relação à profissão na sua fase inicial, os depoimentos trazem indícios claros de que tais expectativas estavam relacionadas a:

- saber ensinar;
- maior valorização e respeito pessoal e profissional;
- desejo / necessidade de “*pôr em prática o que tinham aprendido na graduação*”;
- crença na possibilidade de mudanças no comportamento social e na bagagem cultural dos alunos.

Vejamos a esse respeito, alguns exemplos de depoimentos das professoras:

O meu maior desejo era o de que eu conseguisse falar com eles. Esse desespero, esse terror que foi, porque eles não entendiam o que eu falava. Eu tinha uma linguagem muito adulta para aquelas crianças. Uma linguagem universitária eles olhavam para mim com aquela cara de estrangeiro. Eu sempre quis ser professora. Eu nunca tive ambição de ser Coordenadora ou Diretora, tanto que eu

nem fui para a Administração. O maior sonho que eu tinha era o de que aquelas crianças aprendessem. Eu sempre me preocupei com as crianças com dificuldades. Aqueles alunos eram pra mim os objetivos de meu trabalho e eu queria que a educação funcionasse. (Profa. Politizada)

Os cursos me prepararam um pouco para encontrar a realidade, talvez não com as dificuldades que eu encontrei, mas eu não esperava mil maravilhas, sabia que ia ter problemas. Sabia das dificuldades, tinha medo dos alunos não aceitarem a minha cara, acho que já previa um pouco do que poderia acontecer. Mas eu esperava assim, que fosse ser mais respeitada, que o trabalho fosse ser mais valorizado. Acho que eu esperava um pouquinho do que eu via nos professores que tinham dado aula pra mim. Eu me lembro que fui muito diferente, eu estava de experiência e brigando por questões profissionais. (Profa. Questionadora)

a gente sempre é sonhadora demais. A gente sempre acha que vai transformar bastante e muito aquela criança e acho que esse sonho não se perde. Com o amadurecimento do tempo de serviço, vc vai se ajustando e vê, realmente, que seus sonhos podem ser um pouco mais dosados. Eu acho que esse é o lance do amadurecimento no trabalho. (Profa. Experiente)

Eram tantas, objetivava transmitir conhecimentos, por em prática tudo que havia aprendido na faculdade e contribuir através da profissão para a construção de uma sociedade mais justa, para a melhoria da vida daquelas crianças. (Profa. Socióloga de Gênero)

Já em relação ao dia-a-dia escolar, entre as atividades que as professoras ressaltam ser bem sucedidas estão: o diálogo com os alunos; as atividades lúdicas (música, jogos e brincadeiras); a leitura e as atividades ligadas à chamada “contação de histórias”:

No diálogo e clareza nas idéias. Eu também explico legal. Adoro o lúdico e os alunos também gostam muito de jogos, de cantar. Eles gostam de ludicidade e de ler. Acho que por eu ser muito elétrica e dinâmica eles acabam se apaixonando por esse tipo de atividade. Faço leitura todos os dias e eles adoram minha maneira de contar as histórias (Profa. Crítica)

Aula de Português. Eu adoro contar histórias, dramatizar. Acho que isso desenvolve a criatividade e o posicionamento deles. Adoro quando eu começo uma história e eles terminam. Saem coisas muito criativas. Acho que minha paixão por leitura acaba atingindo eles. (Profa. Cortadora de Cana)

Eu acho que a conversa, o diálogo com os meus alunos e a forma que eu tento passar o conteúdo pra eles. Eu acho que eu faço bem feito isso. Quando eu tenho que alfabetizar eu busco todos os recursos possíveis: sonoro, visual, alfabético, lúdico, imaginativo. Eu costumo dialogar muito. Então eu trabalho muito o lúdico, muito o imaginário para chegar até o meu objetivo que é o conhecimento aprofundado de alguma coisa. Então eu invento histórias, acho que uso bem a minha imaginação. Então nisso eu sou boa. (Profa. Bailarina)

Por outro lado, as atividades que as professoras relatam não gostar de realizar referem-se essencialmente à parte burocrática à qual as professoras vinculam: ora os relatórios e formulários, ora os “*intermináveis HTPCs improdutivos, sem sentido, burocratizados*”, ora as imposições de calendário da SME:

HTPC de tomada de decisões. Porque eu ainda vejo aquela disputa de poder, de rivalidades. São brigas inúteis. Só para decidir se vai pintar a porta, é só decidir se vai ou não, mas ficam assim, e se for de azul, e se for de amarelo, e se for de vermelho. É algo tão inútil que eu poderia estar fazendo coisas mais interessantes que eu não vejo fundamento e eles dizem que a gestão é democrática. Na verdade eu não gosto de me sentir enganada e o que esse HTPC faz é eu me senti enganada. Por exemplo: Reunião de planejamento eu gosto, porque é um momento de planejar, de construir alguma coisa, agora HTPC que é para a gestão da escola e que é uma farsa não. Isso não dá. Eu gosto de tomar decisões coletivamente. Mas sabemos que isso é mentira, nunca ocorre nossa participação. A maioria dos professores tb sentem isso, por isso é que brigam tanto. (Profa. Politizada)

Preencher papel na escola e Relatórios. Acho que analisar um aluno num pedaço de papel é complicado. Porque o aluno é mais do que aquilo que esta sendo perguntado no papel. Então essa é uma atividade que eu tenho que fazer, fazendo da melhor maneira possível, mas é uma atividade que pra mim gera um certo desconforto porque o aluno é mais que um pedaço de papel. O que vc vai colocar no papel é sempre menos do que o aluno representa, vc não consegue por tudo. Alguma coisa sempre falta. Tem outro lado também, preencher um monte de documentos que eu acho desnecessário. Eu detesto fazer por que leva tempo e que é inútil. Quando você preenche um documento e vê que tem fundamento, ótimo, mas preencher pra dizer que preencheu e isso ir para um arquivo que nunca mais ninguém vai olhar, isso me tira do sério. (Profa. Envolvida)

Eu acho que são obrigações e imposições de calendário e nós temos isso aqui na prefeitura, às vezes, imposições de projetos na última hora. Isso não é legal, nem para o profissional e nem para o aluno, pois se a gente não está bem com as propostas eles acabam

sentindo. Então essas imposições, fora de planejamento e fora de momentos específicos, para atender aos interesses políticos e de terceiros, incomodam muito. (Profa. Experiente)

Esses depoimentos também são reveladores da consciência crítica e da postura reflexiva de que são portadoras, por sua formação, especialmente em relação às imposições de valores, regras e normas arbitrárias do sistema educacional municipal. São esses, ao que tudo indica, os traços de comportamento profissional e esforço de pensamento, reflexão e percepção do valor de próprio trabalho frente aos entraves para o desenvolvimento e planejamento das ações cotidianas, descritos por autores como Perez Gómez (2001), Giroux (1997) e Contreras (2002).

As professoras revelam, também, a dificuldade de *“realizar atividades práticas com os alunos”* em decorrência da falta de recursos na escola e da dificuldade em manter o *“controle da sala”* exigido pelas escolas – que são percebidos por essas 15 profissionais entrevistadas como *“fatores que geram práticas mal sucedidas”*. São exemplos disso:

Aula de ciências. Eu não sou bem sucedida porque eu não acredito naquilo, porque é frustrante pra mim ensinar sem um laboratório decente, sem materiais. É horrível. Na verdade, qualquer atividade que se queira realizar de forma planejada e coerente, no caso de atividades práticas, necessita-se de recursos, e geralmente é quase inexistente, dependendo do conteúdo trabalhado. (Profa. Politizada)

Ficar chamando a atenção dos alunos, impor a disciplina no berro. As vezes peço por ser muito aberta. Apesar da minha pesquisa girar em torno da disciplina, não sou muito metódica nisso. Portanto tenho dificuldades com a disciplina e o controle da sala. (Profa. Crítica)

Tais depoimentos revelam também as ingerências, às vezes inadequadas e autoritárias, da equipe responsável pela coordenação pedagógica das escolas na SME. A esse respeito, a elaboração de projetos nas escolas, por exemplo, tem ficado mais a cargo das propostas elaboradas

pela SME do que delegada à iniciativa das próprias escolas e seus/suas professores/as:

Os projetos que a prefeitura de certa maneira nos impõe .Nós temos assim... determinados anos nós trabalhamos com alguns projetos. Então, basicamente é o que a rede coloca. A escola tem autonomia pra escolher alguns projetos. (Profa. Cientista Social)

Procuramos desenvolver os projetos que são solicitados pela Secretaria. A gente desenvolveu bastantes projetos assim na escola até hoje. Há dois anos nós trabalhamos com a qualidade de vida. Mas assim, não deu pra gente desenvolver totalmente o projeto, devido a alguns problemas na escola. Mas todos os projetos que são encaminhados para a escola são realizados. (Profa. Coordenadora)

No entanto, um número, considerável de professoras (6) revela que, além dos projetos da SME, elas também conseguem desenvolver seus próprios projetos:

Projetos. Adoro elaborar projetos. Tenho muita facilidade na criação e elaboração do projeto. As professoras até me pedem muitas informações e idéias, pois acham que eu tenho uma certa facilidade para lidar com isso....projetos envolvendo a família. Sempre que posso desenvolvo projetos, que trabalham a importância da família, os valores, as crenças, a estrutura familiar.(Profa. Tímida)

Projetos sobre filosofia para crianças. Além de ser um projeto de extensão eu também trabalho com o projeto pedagógico da escola. O ano passado eu fiz um projeto de xadrez com a 2^o. série que tinha problemas de aprendizagem. Esse ano a gente está com projeto de 1^o. série que é um projeto coletivo. Projeto meu mesmo, individual, é o de Filosofia. Tem o projeto leitura que é uma tentativa de fazer a família ler com a criança. O projeto meio ambiente que envolve a coleta seletiva de lixo; A horta. Entre outros. (Profa. Politizada)

Sobre essa questão da autonomia na realização dos projetos, cabe acrescentar que, para entendê-la, há que se considerar não só as condições pessoais do professor, mas também as condições estruturais e fatores que influenciam o cotidiano escolar (Contreras, 2002). Assim, é relevante acrescentar que, as professoras que relatam desenvolver projetos autônomos fazem parte da mesma unidade escolar. Ou seja, têm liberdade de ação para construção de novos projetos, pois “a direção da escola lhes permite isso”.

Nessa direção, outra condição de trabalho e contexto escolar que comprova os reflexos da ação da direção da escola no andamento de projetos coletivos refere-se à abertura para participação da comunidade na unidade escolar. De acordo com os depoimentos das professoras, algumas escolas permanecem “fechadas” à participação da comunidade ou “as portas são abertas, somente nos horários em que os pais trabalham, impossibilitando, muitas vezes deliberadamente, sua participação”.

Tem esse de leitura, mas só que a comunidade não é bem vinda na escola. Porque a escola tem as portas fechadas para a comunidade. O tempo todo os superiores ficam falando: Olha cuidado com o que vcs vão falar para os pais! Então é difícil. O conselho de escola é um conselho fiscal. Coisas que a APM tinha que fazer é o conselho da escola que faz. Os pais não têm influência na escola, é uma fachada dizer que eles têm. Não conversamos com os pais porque não temos acesso. Fica na intermediação. Então só mandamos recado. (Profa. Politizada)

..esse é um ponto que a gente ainda não conseguiu resolver, a gente tem dentro do projeto várias coisas para estar chamando os pais, a comunidade, mas a participação ainda é aquém do que a gente espera.

Aqui eles comparam muito na reunião de pais. Só que a reunião de pais acaba sendo aquela reunião de bimestre onde a gente conversa sobre os alunos e pronto. A participação no conselho de escola ainda é pequena. Tem aqueles pais que sempre participa, mas é uma porcentagem muito pequena. Na verdade a escola não possibilita esse contato. Esse ano a gente está desenvolvendo um projeto o ano inteiro de leitura, então toda a semana a gente vai a biblioteca, o aluno escolhe um livro faz a leitura e registra no caderninho aquela leitura que fez, através de desenho, através da escrita, dependendo do livrinho que o aluno está e a gente pensa no final do ano de estar chamando os pais para um café da manhã para apresentar os livros prontos, uma forma de estar chamando para alguma coisa diferente da reunião de pais e temos também como meta todo o final de projeto que a gente desenvolve, chamar os pais para verem os resultados, uma forma de estar aproximando mais. Mas infelizmente não conseguimos isso. (Profa. Questionadora)

Esse vínculo não é possibilitado. Os pais trabalham e não tem disponibilidade para a escola, as vezes não tem interesse, tem vergonha em participar, são as situações que afastam os pais da escola. Várias coisas dificultam esse contato: a Direção e a estrutura da escola, por exemplo, são fatores impeditivos. Na medida do possível passo atividades para eles levarem para a casa, para os pais participarem. Peço assim a colaboração deles. (Profa. Bailarina)

Neste sentido, o compromisso com a comunidade, enfatizado por Contreras (2002), fica reduzido apenas às salas de aula e às iniciativas dos professores.

No entanto, apesar dessa limitação, a relação com os pais é apontada, nos depoimentos, como bem sucedida. Os pais que participam da escola, segundo as professoras, demonstram acreditar no trabalho que elas desenvolvem e estabelecem com elas uma relação de proximidade e confiança:

Super bem. Às vezes até na casa deles eu vou. Quando não aparecem na escola eu vou atrás. Procuo me relacionar bem pois assim como quero ver os alunos se desenvolverem, construírem histórias de vidas diferentes acabo precisando do apoio da família para isso. (Profa. Comunicativa)

No geral é muito boa. No geral eu tenho a impressão que eles gostam muito de mim, qualquer dúvida que eles tenham eles vêm, nunca tive muito problema assim com pais. Nesses oito anos eu não me lembro de sérios problemas com pai não. Um ou outro... é lógico que 100% você nunca agrada, mas, numa turma, se eu tiver um pai que não goste de você, ou dois, é a média assim entendeu? (Profa. Líder)

Com aqueles que conseguem ser presentes, que participam sempre, é a melhor relação do mundo. Há respeito mútuo, sempre dialogando, sempre de parceria. Agora teve pai que eu nunca vi na escola. Os pais são peças chaves no processo e vc tem que envolve-los, mesmo que eles não queiram o envolvimento. Temos que conversar, envolver. Buscar caminhos e vínculos com a família, mesmo que seja difícil essa tarefa cabe a escola resolver. (Profa. Envolvida)

Essa discussão remete, necessariamente, à questão relativa à autonomia profissional do professor no que eles próprios chamam de “*coletivo da escola*”. Segundo os relatos das professoras, também essa autonomia fica restrita à sala de aula, muito embora elas relatem que tentam expor / impor suas visões com a consciência de sua autonomia, mas também do engessamento que lhes é imposto, ora pelas regras do sistema escolar, ora

pelas regras da própria direção da escola. São exemplos dessa constatação, os seguintes depoimentos:

(...) com os alunos em sala de aula tenho, apesar de ser um trabalho coletivo em que a gente tenta determinar temas específicos. A minha forma de trabalhar é minha. Se você pegar o meu trabalho e o da Marlene que tem o mesmo ano de ciclo que o meu, apesar de trabalhar temas iguais, a minha forma de trabalhar é bem diferente da dela. Então dentro da minha sala sim. A gente não tem autonomia política que eu acho que deveria ter nas decisões, mas dentro da sala de aula a gente tem. É o meu espaço com os alunos. Ai eu faço o que acho conveniente. Muitas decisões que a gente toma aqui vem da secretaria e as vezes mesmo brigando a gente não conseguiu mudar. Coisas de calendário mesmo, cursos fora de hora, reuniões desnecessárias, a gente nem tem como dizer não quero, nem dá. É coisa que vem mais para atrapalhar do que para acrescentar. E a gente não tem autonomia para dizer não quero, não posso, não vou. E coisas que acontece no dia-a-dia. Cada dia vem um ofício novo, informando coisas novas que as vezes pega a gente de surpresa. Mas na sala de aula, nos temos o nosso espaço com os alunos e tem menos interferência. (Profª. Questionadora)

Nesse meio tempo que eu tive lá na coordenação, eu... como é que fala? Eu já passei por três diretoras. eu sou uma pessoa que eu não tenho medo não, eu vou, meto as caras né, que nem dizem. E eu preciso dessa autonomia entendeu? Porque, por exemplo, ali no dia a dia, eu gosto de... por exemplo, se eu vou fazer uma coisa, eu ter autonomia, então, vamos supor, pra me responsabilizar pra aquela atividade que eu vou fazer. Desde a compra de um material pedagógico sabe? E eu tinha isso sabe? Agora, nessa nova direção, ela é muito boa, tudo, ela é uma diretora nova e também assim, muito preocupada também com o ... só que eu já não tenho tanto essa autonomia entendeu? De... como fala assim? Sabe, tudo tem que passar por ela. Então, às vezes, algumas coisas emperram. Eu não me sinto assim com muita autonomia não nesse sentido sabe? Eu tinha mais eu achava. Então, por exemplo, quando era a outra diretora, nossa! Eu tinha autonomia, então eu ligava onde a gente costuma pegar material pedagógico, porque desenvolvia tal projeto sabe? Então eu tinha toda essa ... então as coisas fluíam mais. Eu trabalhava assim sabe, parece que muito mais... dava mais resultado. Agora ficou meio assim complicado, embora ela se preocupe... ela tem uma outra linha né? então assim, a minha autonomia já fica mais... eu fico mais presa, embora ela é preocupada assim, com o andamento da escola, com o desenvolvimento do projeto, com todas essas questões, mas eu acho mais complicado. (Profª. Coordenadora)

Acredito. Até porque sou muito crítica e não aceito as coisas com facilidade. Escuto o que a coordenadora e a diretora falam a respeito mas quando fecho a porta da minha sala faço do meu jeito. Faço do jeito que julgo melhor pra mim e para meus alunos. Então não fico muito preocupada com isso, pois se alguém me questionar mostro o porquê segui aquele caminho e acabo sempre convencendo de que estou certa. Acho que tenho um certo jeitinho com essas coisas. (Profª. Comunicativa)

Sim, apesar da escola onde eu leciono não ter muito recurso tenho total autonomia para desenvolver meu trabalho e minhas atividades. Nunca fui barrada ou impedida por qualquer tipo de trabalho, pelo contrário sou muito incentivada pela coordenação e pelos pares. Temos muita harmonia. (Profa. Tímida)

Olha, a gente tem autonomia pra trabalhar. Agora, a orientação que nós temos da Secretaria é de padronizar. Eu entendo que há a necessidade de padronizar sim, conteúdos mínimos que precisam ser trabalhados em cada série, porque andou muito perdido sabe? Cada um... cada escola construía o seu projeto, construía o seu plano e aí o aluno era transferido e ele ficava perdido. Então eu acho que tem que ter sim os conteúdos mínimos. Eu acho que o que tá assim, nessa rede, são as diretrizes, que tem na educação infantil e não tem no ensino fundamental, que agora parece que... hoje a gente foi fazer curso tudo, parece que tão tentando construir. Nós temos assim, autonomia, mas acho que depende muito também assim da parte administrativa e da coordenação pedagógica da escola. Por outro lado, eu sempre penso assim, dentro da minha sala de aula sou eu, quem tem que lidar com o aluno sou eu. Eu sou uma pessoa assim, que aceito muito bem críticas, sugestões. Agora, se eu tenho certeza que a coisa tem que ser feita daquele jeito, eu vou caminhar daquele jeito entendeu? E a gente tem sim autonomia pra trabalhar com os livros que a gente quer tal. Tem o livro didático? Mas você não é obrigada a seguir o livro, você pode selecionar ou você pode abandonar. O livro de matemática, por exemplo, o livro de matemática do ano passado não tinha condições! O livro de português? Também não! E aí eu fui montando o meu próprio material entendeu? Já, por exemplo, geografia, história, ciências, já dava pra trabalhar com o livro, então... não há uma obrigatoriedade, há sim uma cobrança pelos resultados, principalmente agora que a rede entrou no SARESP, no ANRRESP e mais uma outra que esse ano nós vamos fazer três avaliações. Então eu percebo que há um caminho aí de direcionar... mas assim a gente tem autonomia, até então não estão entrando na nossa sala. (Profa. Escritora)

Eu tenho autonomia dentro da sala de aula, porque eu não tenho que seguir um método imposto por ninguém, não tenho que trabalhar o PROFA, por exemplo. Se eu quiser passar qualquer atividade, eu faço. O que eu quiser desde que esteja, muito bem fundamentado, eu posso. Autonomia na minha metodologia de trabalho eu tenho. Agora fora da sala de aula, enquanto professora, com os meus alunos, não. Eu não posso fazer uma atividade fora da sala de aula do jeito que eu quiser, tenho que obedecer as ordens da escola. Não pode fazer barulho, não pode colar nada na parede pro lado de fora. Não é da escola é regra da Secretaria da Educação, porque a gente colava as coisas na parede e agora não pode mais. Tem que parecer um hospital, bonitinho, limpinho e silencioso. Então eu tenho domínio e não tenho, porque se não tivesse a SME nós teríamos. Porque um grupo pequeno contra uma equipe diretiva é uma coisa, a gente até consegue e consegue conquistas. Agora contra uma Secretaria de Educação a gente não tem, pois divide o próprio grupo. (Profa. Politizada)

Os depoimentos, acima, revelam a consciência dessas profissionais em relação às imposições do sistema escolar no controle de suas ações. Neste

sentido, é possível observar por parte delas, tanto um posicionamento consciente e emancipatório em relação às pressões da política educacional, quanto a capacidade de levantar questionamentos sobre tais condições, de maneira crítica e reflexiva, como assinala Giroux (1997).

A relação de “*responsabilidade e empenho*” dessas professoras com a aprendizagem de seus alunos constitui outro dado relevante para análise dos impactos das características de sua formação sobre seu desempenho e trajetória docente:

Minha meta é atingir o conhecimento dos meus alunos, culturalmente, educacionalmente, socialmente. Uma aprendizagem mais rica, mais crítica. Proporcionar uma experiência mais reflexiva, diferenciada do que aquela que eles tem na casa deles. Deles viverem coisas diferentes dentro da sala, deles aprenderem a pensar, a agir, a refletir e estarem tomando conhecimento desse mundo cultural que a escola tem. Porque a escola não é só ensinar: Português, Matemática. Ela também tem essa coisa de cultura, de estar abrindo as possibilidades. Então eu acho que o aluno que vem, quando te olha vc tem que ensina-lo a pensar, a refletir, a formar o senso crítico, a ser um cidadão consciente e emancipado. Ensinar aquele aluno a aspirar mais. Vc tem que dar esperança aquele aluno, para que ele busque mais. Cresça mais, amplie seus horizontes. Deixar as suas potencialidades aflorar. Acreditar nesse aluno para que ele seja maior do que é. (Profa. Envolvida)

O meu objetivo primeiro é a alfabetização. Mas a alfabetização não só como a decodificação de escrita, mas sim com postura crítica, reflexiva, questionadora. Eu quero que eles tenham uma postura diante do texto que eles estão lendo ou produzindo, de que eles aprendam a falar, que é mais a parte reflexiva. É postura diante dos outros e eu prezo muito por isso. De saber se comunicar, porque eu trabalho na periferia e eles não tem noção do mundo, eles não tem noção, muitas vezes do que é sair da Maurício Galli (avenida principal) do Bairro. O que tem depois da avenida é outro mundo para eles. É essa a visão de mundo, eu quero que através da leitura, do contato com a tradição histórica, que eles consigam ter acesso ao mundo. Eles não pensam, eu já falei pra eles que educação não é garanti de emprego, de vida boa, mas o que vc aprende ninguém tira. É o seu crescimento enquanto pessoa, enquanto cidadão. O meu objetivo esse, e ai eu tento sempre dialogar com eles. As minhas aulas não são tão expositivas e sim dialógicas, é claro que quando eu vou ensinar o mecanismo da construção de uma palavra eu explico, mas eu deixo eles exporem suas dúvidas, então eu sempre parto da dúvida deles. Agora nesse começo de ano, minha preocupação principal é como expor a dúvida, porque as vezes eles não conseguem falar o que não estão entendendo. Eles não têm vocabulário para isso. Então estamos trabalhando mais essa coisa de expor o que pensa, o que eu não entendo. (Profa. Politizada)

Não só fazer com que eles aprendam a ler, escrever, fazer cálculos, mas atuar na sociedade como uma pessoa crítica e responsável. Que eles aprendem a ler o mundo, a ser críticos, a saber sair de situações problema, que saibam falar direito, ler direito, escrever direito e tb lutar pelos seus direitos. (Profa. Cortadora de Cana)

O que se percebe, portanto, parece ser a tentativa consciente de manter uma relação de diálogo entre as professoras e os alunos e, também de compromisso e crença no que elas próprias denominam “potencialidades para melhoria das condições acadêmicas e culturais dos alunos”. Por exemplo:

Adoro dialogar com eles, deixá-los opinar, adoram as rodas para a discussão dos textos. Eu os deixo à vontade para se posicionarem e sai posicionamentos ótimos. É muito boa a atividade. Há uma relação de respeito dos dois lados. Eu adoro o que faço, amo aqueles meninos e tenho um compromisso de fazer o melhor por eles, de transformar suas histórias, eu acredito no potencial deles e procuro demonstrar a minha crença e o meu entusiasmo. Por isso nossa relação é de sinceridade e de prazer de ambas as partes. (Profa. Cortadora de Cana)

As professoras também ressaltam que essa relação de diálogo, proximidade e observação “apurada” são os “grandes facilitadores” da realização das atividades para a aprendizagem dos alunos:

Diálogo. Ouço muito. Estou sempre muito atenta para o que eles querem contar. (Profa. Cortadora de Cana)

Ai, eu acho que assim... uma coisa que eu gosto em mim é essa capacidade de interagir com os alunos, de me colocar no lugar deles, de dar voz pra eles, de tentar entender porque que eles estão reagindo de determinada maneira. Então, se um aluno é agressivo, por que ele ta sendo agressivo? Não é a toa. Pode ser que o problema não esteja comigo, pode ser que os problemas sejam outros, familiar... e aí tentar, de alguma forma, conciliar essas coisas. Ah, eu me considero assim, uma boa professora. Não diria uma ótima professora, mas eu considero uma boa professora. E ainda estou no caminho de aprender muitas coisas. (Profa. Escritora)

Sou uma excelente observadora. Consigo perceber além. Até questões difíceis de entendimento com os alunos, problemas familiares, problemas em relação aos colegas. Devo tudo isso ao projeto. (Profa. Crítica)

Quanto à relação com os pares, os depoimentos revelam que essa interação depende da escola em que estão inseridas as professoras e do grupo que fazem parte. Exemplos de depoimentos de 06 das 15 professoras revelam claramente, ora situações, em que "incomodam", ora situações "estritamente profissionais", ora relações de "auxílio e troca":

Como já disse uma relação positiva, porque muitas vezes não escuto o que elas falam. Parece que elas não sentem muito prazer por aqueles professores que buscam coisas novas, como sou eu e mais duas num grupo de 25, somos sempre motivo de inquietação para o grupo. Mas lidamos bem com isso, sempre que possível trocamos informações e atividades diferenciadas. (Profa. Comunicativa)

Mas nesse grupo em que eu estou, no qual eu estou, a minha relação é profissional, são minhas colegas de trabalho, a gente conversa sobre os assuntos escolares, a gente procura trocar, principalmente com a colega que é da mesma turma que eu, mas eu não estreito relações pro âmbito pessoal porque eu já fiz isso e não deu certo. É como eu te falei, a pessoa não consegue separar o fato de: nós somos amigas é uma coisa, nós somos colegas de trabalho outra. Então, se você é minha amiga você tem que concordar comigo, você tem que votar naquilo que eu quero, estando diante de situações lá em que a gente tem que votar, se vai ao passeio, se vai... Então, eu adotei essa postura de... converso com todos os professores, não tenho nenhum problema com nenhum, não posso dizer: ai, eu briguei com fulano, eu briguei com cicrano, não converso com esse, não falo com aquele... mas eu me mantenho num nível profissional mesmo. Não fico na sala dos professores no momento das fofquinhas, procuro ficar sempre na minha sala, participo do coletivo com o coletivo. Mas quando começa essas conversas paralelas ...eu já saio. (Profa. Escritora)

Nossa, eu me dou super bem, uma ou outra que não, mas aí elas não se dão bem com ninguém também, então não sou eu o problema, são elas. Mas de um modo geral eu tenho uma relação excelente sabe? De troca de material, de um dar força pro outro, de um ajudar o outro sabe? Eu to sempre disposta a ajudar. Eu sou daquelas que se puder eu dou meu coração sabe? Isso independente de, por exemplo, ser da mesma série que eu. Se a professora de artes eu vejo que ta... que não tem nada a ver com a minha matéria, mas, vamos supor, de uma outra classe, que ela ta precisando de ajuda em alguma coisa eu me disponho, se eu tiver como ajudar eu ajudo, faço das tripas coração pra ajudar, não gosto de ver ninguém em apuros. (Profa. Cientista Social)

Pelo que é possível observar nesses depoimentos, a situação da maior parte dessas professoras parece fadada ao isolamento. No entanto, segundo Ribeiro (1984) a prática coletiva é fundamental para a superação dos desafios impostos à categoria profissional docente. Emancipação / autonomia das profissionais e mudanças na instituição perdem sentido e força se ficarem relegadas a iniciativas isoladas, como afirma Pérez Gómez (2001):

(...) quando se luta sozinha, a luta é tímida, é inexistente, ela se perde, não tem sentido, vc acaba ficando mal vista perante o grupo. Quando se luta com os pares, a luta é fortalecida, ela passa a ter significado, então passa a ter sentido lutar. Agora, independente, de lutar sozinha, ou com os pares, é necessário lutar com um ideal. (Profa. Questionadora)

Quanto à relação com os superiores, os depoimentos trazem alguns relatos que parecem indicar, em alguns casos, relações de maior proximidade e, em outros, relações de distanciamento. É interessante observar a esse respeito, que o relacionamento dos superiores com as professoras que ocuparam alguma função de liderança anteriormente pode, dependendo da situação, sofrer dificuldades:

Com o coordenador a minha relação é muito pouca, até porque faz muito pouco tempo que ele assumiu e, como eu fui coordenadora o ano passado, também cria certa comparação... que eu me mantive na mesma escola, então eu tenho uma relação com ele muito profissional, mas é como eu te falei, se ocorre algum problema que eu acho que eu tenho que conversar com ele eu converso, se eu tenho que pedir material eu peço e assim, já de cara eu falei pra ele: olha, a minha sala está aberta, você pode vir quando você quiser, o meu planejamento está nas suas mãos, você pode... por favor, participe junto comigo dessa construção. Então eu não tenho problema nenhum. Com a direção da escola, eu mantenho também uma relação profissional a distância, até porque eu tive uma relação muito próxima enquanto coordenadora né, a gente teve alguns problemas nesse meio, até isso foi uma das coisas que me levou a sair, mas eu procuro me manter muito profissional com elas, cordialmente. Com a assistente educacional também. Assistente a gente não tem tanto contato assim, mas no momento de ta encaminhando aluno, trabalhando com alunos de inclusão. Então eu tenho uma relação pacífica, tranqüila eu diria assim, mas sem muito envolvimento. (Profa. Escritora)

Acho que na medida do possível é boa. Eu sou meio chata, meio chata porque fico meio inconformada vendo umas coisas e elas sabem disso. Mas eu não daquelas que boicota não sabe? Eu acho que na medida do possível é boa. Com a coordenação não tenho problema nenhum. Até essa coordenadora que ta agora, eu fui uma das maiores incentivadoras dela pra ela ta na coordenação, porque eu acredito muito no trabalho dela, acho ela uma pessoa super competente, foi uma daquelas me ajudaram muito no início da carreira, admiro muito o trabalho dela. Com a direção sempre tem um probleminha ou outro, uma coisa meio assim que a gente não concorda, mas também é uma relação amigável, acho que se não fosse eu já teria saído daqui, que teve muita gente, com a mudança de diretora que foi embora. Mas dá pra conviver. (Profa. Líder)

A esse respeito, cabe assinalar aqui que, das 15 professoras entrevistadas, 05 revelaram ter ocupado posição de liderança no sistema de ensino e que 01 delas ainda a ocupa:

Já Então, eu entrei em 98 aqui, em agosto de 98 e, em setembro de 99 eu fui convidada... porque a rede ainda não era estruturada, não tinha coordenador. E quando eles começaram, as pessoas foram convidadas entendeu? Eles tiveram os critérios deles e eles convidaram as pessoas que eles acharam mais adequadas pra assumir a coordenação. E eu fui uma dessas, fui convidada, daqui da minha escola eu fui a convidada a participar da coordenação, e aceitei. Aceitei mas assim, me frustrei muito pelo fato de querer ser muito perfeccionista e eu não consegui ajudar entendeu? E quando eu assumi a coordenação eu me frustrei muito por não conseguir ajudar as pessoas do jeito que eu achava que uma coordenadora devia ajudar entendeu? Era mais um problema de mim comigo mesma. Então, eu sei lá, a professora tinha uma dificuldade na alfabetização, que eu sabia de alfabetização? Não sabia nada! Como que eu podia ajudar? E isso me deixava extremamente nervosa entendeu? Dentro do possível, da questão da organização no geral assim, de uma coordenação de promover discussões, debates, tentar organizar, eu acho que isso eu sempre me dei bem. Mas aí, a professora tinha aquele problema pontual que eu não conseguia ajudar, eu... sabe? Eu ficava muito chateada e saí da coordenação por isso. Daí eu fiquei, nesse finalzinho de 99 e no ano seguinte inteiro, 2000 inteiro. Daí eu falei: gente, eu acho que eu tenho que ir pra sala de aula, tenho que ter mais experiência pra poder ajudar né? e daí eu fiquei grávida também, daí eu não voltei pra coordenação, não quis voltar por isso. Hoje, eu me sentiria super apta a assumir essa função novamente hoje eu tenho condição plena de ta ajudando uma professora na área de alfabetização tal, e qualquer outra área. Me sinto assim capacitada para. Diferente da época, que eu não me sentia. Mas hoje eu não pego porque a escola tomou uma proporção tão gigantesca, a gente tem 1200 alunos, a coordenadora tem de se virar de seis anos aos 14, uma só pra escola, e eu acho que é impossível. E dentro da sala de aula não! Por mais que você tenha 30 alunos, eu tenho 30, mas ainda assim, eu acho que eu consigo me realizar mais aqui dentro, eu consigo

ver os resultados melhores aqui dentro entendeu? Eu acho que eu consigo ajudar mais as crianças do que eu ajudaria os professores se eu tivesse na coordenação com esse número grande de professores e de alunos. Então eu consigo me realizar mais aqui dentro. (Profa. Líder)

Coordenação. Bom, quando eu prestei esse concurso interno, fazia um ano que eu tinha entrado na prefeitura e assim, eu sempre gostei desse trabalho com o professor. E aí surgiu a oportunidade, a coordenadora da escola estava saindo, a diretora que era outra me propôs isso. Até ela falou: a gente vai fazer um trabalho bem legal, de parceria tal. E a diretora ela era nova e eu passei a tentar auxiliar e ela me puxou muito pra ela, porque ela precisava de alguém pra entender a escola, pra entender o processo, ela tava chegando. E eu acho que esse foi um dos meus erros, porque o coordenador ele tem que ser para os professores não para a direção. Só que eu era inexperiente nesse aspecto. E a diretora tava com um problema de saúde seríssimo, ela tava no meio de um tratamento de câncer. Ou seja, ela assumiu, ela teve que interromper a licença dela pra poder assumir o cargo e durante seis meses ela não podia se afastar. Então, você imagina, os seis primeiros meses ela praticamente não existia, porque a cada quinze dias ela ia fazer quimioterapia, ela ficava dois dias fora da escola, ela não queria que ninguém da escola soubesse que ela estava passando por esse problema e eu fiquei segurando a onda. Eu fiquei segurando a onda só que aí, eu fui me sobrecarregando. E quando ela voltou assim, que ela já estava bem, estava no final do tratamento, eu tive problema. Eu entrei numa estafa enorme, começo de depressão. E aí eu me afastei, me afastei por 40 dias. E nesse meio tempo algumas pessoas começaram a inventar coisas, inclusive de que eu não estava doente e que eu tinha me afastado pra prestar o doutorado. Então, aí o que aconteceu? Quando eu voltei o mundo caiu lá naquela escola. Então foi muito desagradável, muito mesmo. Peguei o estatuto, a resolução, a portaria do concurso e falei: olha, aqui tá escrito que precisa abrir um processo contra mim, vamos abrir uma sindicância... eu quero um sindicância! Aí ela fez um furdunço lá na escola e tampou o sol com a peneira, abafou o caso Max eu quero... se for pra voltar pra um lugar desse, eu quero ter certeza que eu vou ter o meu espaço pra fazer o meu trabalho. (Profa Escritora)

Eu falava demais, me posicionava. Defendia o grupo com o qual trabalhava e o pessoal da SME não gostava disso. Achavam que eu, enquanto vice-diretora, tinha que vestir a camisa da Política e eu não vestia. Fiquei 2 anos na vice-direção e quando fiz uma prova para dar continuidade ao meu trabalho, fui boicotada pela SME. Uma amiga que trabalhava lá me contou que eles me boicotaram. Lembro que estava fazendo gestão escolar e fiz uma prova excelente, a gente sabe quando vai bem. Citando autores e tudo mais e eles me retornam dizendo que eu não tinha atingido a média na prova. Fiquei doente. Fiquei sabendo depois do boicote, senão teria aberto uma sindicância. Até hoje não me conformo com a falta de ética e de desrespeito com o meu trabalho. (Profa Questionadora)

Aí eu entrei aqui e já tinha uma coordenadora que era coordenadora do Estado, era uma professora do Estado e ficou ela mesmo. Aí, quando mudou a secretaria... logo que eu entrei era o De Santi ainda, depois mudou já logo pro Edinho. Aí mudou a secretária da educação, ela abriu pra coordenadora ser eleita pelo grupo. Aí nós tivemos uma outra coordenadora, nós elegemos uma outra... porque

assim, quando eu entrei era essa coordenadora do Estado. Depois, já no outro ano, abriu pra gente poder... o grupo poder votar na coordenadora que melhor... que o grupo achasse melhor ter. aí nós votamos numa outra coordenadora também que não deu muito certo, aí eles: ah, vai você, não sei o que... Aí eu peguei e fui com a cara e com a coragem e fiquei até hoje. Eu me relaciono bem com os professores, nunca tive problema. Porque você sabe? Tem que ser... tem que pular miudinho. Não é fácil. São 30 professores né? mas eu gosto bastante do que eu faço sabe? No começo eu fiquei meio assim, mas depois eu acho que deu certo, apesar de agora... mas aí nesse meio tempo, eu fiquei dois anos coordenadora, depois teve que prestar um concurso né? aí eu prestei o concurso e depois também, se passasse no concurso, o grupo precisava votar ali. Aí eles votaram, tudo. Então esse ano, embora eu esteja de licença maternidade, é meu quinto ano na coordenação. Aí no final do ano termina, mas eu posso ser reeleita por mais três anos, mas eu acho que eu não quero mais, eu acho que precisa trocar um pouco sabe? Eu acho que precisa colocar uma pessoa nova, não sei. Mas assim, eu gosto bastante assim, sabe?(Profa. Coordenadora)

Com base nesse conjunto de depoimentos parece ser possível, mais uma vez, afirmar a existência de posicionamento crítico e compromisso político das professoras com a profissão, e de indícios de certa autonomia para a ação pedagógica.

A Profa. Líder, por exemplo, revela seu compromisso e responsabilidade, ao deixar a função de professora coordenadora, devido à inexperiência que sentiu ter na área específica de alfabetização.

Já as professoras que declararam ter sofrido “boicotes” revelam também, de certo modo, posicionamento crítico e coerente, autonomia e emancipação.

Nesse caso, é possível afirmar que, por sua formação e atuação, elas não podem ser consideradas, meras “*executoras alienadas*” de um processo pedagógico pensado por outros profissionais, mas sim, “*intelectuais transformadoras*” cujas ações parecem ser reveladoras dos princípios político-pedagógicos que as norteiam (Giroux, 1997).

Tal constatação parece ser também confirmada pela própria afirmação presente nos depoimentos das professoras de que “*preferem a sala de aula*” às

atividades administrativas, porque “*gostam do trabalho direto com os alunos em sala de aula*”:

Não. Eu estou aqui na rede municipal há 4 anos. E sempre estive em sala de aula. Não eu nunca tive vontade, com essa estrutura que nos dão, com as condições de trabalho que temos...eu não tenho essa vontade. Acho até que temos que investir na carreira, buscar fazer especialização, mestrado, doutorado, mas para melhorar a sala de aula. (Profa. Experiente)

Até hoje não. Acho que sou nova na área. Tenho que aprender mais. Eu acho que esses cargos são muito trabalhosos, um pouco burocráticos. Talvez se eu tiver bastante experiência, bastante coisa para passar e contribuir para o crescimento do grupo, talvez eu até assumiria. Mas eu gosto da sala de aula. Eu gosto de estar com o aluno, eu não sei se me adaptaria fora. Essa seria uma experiência diferenciada e desafiante, mas algo que deixo pro futuro. (Profa. Envolvida)

Já fui escalada várias vezes, mas não quis. Não gosto de tarefas burocráticas e de ser pau-mandado de certa forma. Gosto de minha autonomia em sala de aula e do que posso fazer pelos meus alunos estando por perto. Acho que minha praia é estar em contato com a sala de aula buscando transformar a história de vida de meus alunos. (Profa. Comunicativa)

Isso também se revela na disponibilidade demonstrada nos relatos de todas as professoras para participação, seja em programas de formação continuada e cursos oferecidos pela SME, seja em ações de formação promovidas por outras instâncias e instituições, de curta duração ou de duração mais prolongada como é o caso de cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato-sensu*:

Geralmente participo de todos os eventos que a secretaria oferece. Acho importante buscar a formação sempre estar me capacitando, buscar novas idéias, novas formas de repensar a profissão. (Profa. Comunicativa)

Participo de todos, menos o PROFA, porque eu tive uma experiência ruim. Sempre participo de Jornadas e Semanas da UNESP e sempre que tem cursos tb. E todos os da SME. (Profa. Politizada)

Tudo o que aparece da secretaria, eu faço. DAAE, PROFA, cursos diversos. Participo tb das Semanas e Jornadas da UNESP e estou

voltando para o projeto de Filosofia para crianças. Pelo menos 1 vez a semana vou no grupo. Não paro. (Profa. Envolvida)

Olha, geralmente todos que são oferecidos pela prefeitura eu procuro fazer e, quando tem curso na UNESP eu procuro fazer. Curso de extensão universitária. O ano passado eu fiz um curso de extensão universitária sobre a fala, que teve no segundo semestre na UNESP. Fiz, pelo município, fiz um curso do DAAE que falava sobre a água, fiz o curso sobre africanidades, participei de um curso a distância do GRUBHAS que era sobre africanidades também. Então assim, eu to sempre participando. Só em congresso que eu não participei. Depois que eu defendi o mestrado, que foi no ano de 2004, eu fui a um encontro só de educadores que foi promovido pela PUC o ano passado, mas sem apresentação de trabalho. foi o Encontro Nacional de Educadores, foi na PUC em julho, mas eu não apresentei mais trabalho. agora no doutorado eu preciso de...Ai, eu acredito que traz sempre contribuição, traz uma nova forma de olhar. Muitas vezes, o nosso olhar fica viciado dentro da sala de aula e esses cursos te trazem novas possibilidades, ou mesmo, te levam a pensar. Em muitas vezes você não concorda com aquilo que está sendo dito, por que você não concorda? Então te leva a refletir sobre a sua prática constantemente. (Profa. Escritora)

Fiz especialização na área de gestão escolar. Foi interessante aprendi coisas sobre a escola e sobre a parte administrativa que não imaginava. Abriu meus olhos em relação ao coletivo da escola e as ações que são propostas no coletivo escolar. (Profa. Comunicativa).

Os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* também são recorrentemente mencionados 05 das 15 professoras entrevistadas, que revelam sua participação nesse nível de ensino: 02 Doutorandas, 01 Mestre e 02 Mestrandas:

É, eu entrei no mestrado em 2003. Fiz na Federal de São Carlos. Eu estudei... eu fiz uma análise sobre uma unidade da Educação Complementar aqui de Araraquara. Então eu fiz um panorama de como foi a implantação, de como vem sendo hoje, se é válido, se não é, pegando uma unidade em especial que é a unidade mais antiga. Ah o mestrado contribuiu com as leituras, com as discussões, trocas de experiência porque tinham professores de outras áreas, de ensino fundamental também. Fazendo o curso a gente troca experiências... e a própria pesquisa. Por eu pesquisar o meu objeto de trabalho né... Nossa, você esmiúça mais, você entrevista pessoas. Por exemplo, eu entrevistei a Orlene que era a idealizadora do Programa. Então você descobre coisas que não tem no projeto sabe? Dá umas escapadinhas de fala sabe? Um coisa ali meio que por debaixo do pano, onde você vai descobrindo. Eu me formei em 2005, recente ainda, tá fresquinho. E o teu objetivo agora é prestar o doutorado. Quem sabe eu faça isso esse ano. (Profa. Contadora de Histórias)

Eu fiz a especialização, entrei em 2003, no começo de 2003 eu fui fazer a especialização na UNESP em Gestão, fiz em 2003 e terminei em setembro de 2004. mas em março de 2004 eu entrei no mestrado. Então eu fiz esses seis meses aí das duas coisas, o mestrado e a especialização, foi ótimo ter feito a especialização, não me arrependo assim... tem gente que falava que ia ser loucura levar seis meses das duas coisas ao mesmo tempo, mas pra mim não foi, me acrescentou, me ajudou, não tive problema não, porque um trabalho servia sabe? Me ajudou bastante. E foi o que me ajudou a ter entrado no mestrado, voltado a estudar. A especialização, se não fosse ela, eu acho que não teria ainda tido ânimo, coragem pra prestar o mestrado. (Profa. Líder)

Agora eu to fazendo doutorado. No doutorado eu vou partir do mesmo período histórico e agora eu vou estudar a escola. Vou estudar as reformas, toda essa profusão de idéias, esse discurso dos pioneiros da educação nova e vou tentar, não sei se eu vou conseguir, mas a minha idéia é tentar traçar um paralelo entre toda essa política educacional que estava sendo construída naquele momento e o reflexo disso na cultura da escola. Até, na verdade, eu vou tentar, eu vou estudar o período da década de 30 e 40. mas, com os documentos eu vou até a década de 70, porque, muitas vezes, passa uma geração, passam duas gerações até que se consiga colher os frutos. Então eu vou tentar traçar esse paralelo. Vou tentar traçar esse paralelo desses ideais e do que ficou na escola. Até porque, são muitas reformas, são muitas idéias num curto espaço de tempo. Então, já no mestrado, quando eu estudei esse período eu me perguntava: mais será que realmente se concretizou na escola? Porque a gente tem essa coisa de engessamento... fiquei pensando, essa idéia da progressão continuada quanto tempo ela já vem e agora a gente começa a pensar, agora a gente começa a compreender... e a nossa geração é uma geração de mudanças, de tecnologias, de idéias... mas será que realmente... qual era a postura da escola em relação a essas políticas? Muitas vezes poderia até ser de contraposição. E é isso que eu vou tentar descobrir. (Profa. Escritora)

No entanto, o relato de uma professora que abandonou o mestrado mostra a dificuldade dos profissionais desse nível de ensino para conciliar a jornada de trabalho com o tempo destinado aos estudos:

Entre na UNESP e aí parei. Muito difícil conciliar os dois, pois as vezes eu trabalhava até 3 períodos. E eu percebo assim, pessoas que estão nos dois, tão na rede, tão no mestrado ou no doutorado enfim, eu acho que elas acabam priorizando mais uma coisa do que outra, infelizmente. Não tem... você acaba tendo que dar nó em alguma coisa. Alguma coisa não sai bem feita. Não sai. E eu como sou perfeccionista, de querer que saia tudo bom, tudo ótimo, eu me vi assim, perdida. Quando eu percebi que começou chocar disciplina com horário de trabalho, comecei ficar pra trás em relação aos meus colegas. Então depois disso eu fiz, uma especialização em educação infantil e bacana que agora eu vou trabalhar com seis anos. Então agora eu vou saber daqui pra frente, porque eu nunca

trabalhei com a educação infantil. E na verdade, eu fui fazer educação infantil por justamente já ta tramitando essa história de seis anos vir pro ensino fundamental. E como eu não fiz magistério, eu achei interessante já ta me qualificando nisso. (Profa. Cientista Social)

Sobre essa questão vale a pena recorrer aqui a Hargreaves (1998), cujos estudos assinalam que o “processo de intensificação” do trabalho docente e da própria jornada de trabalho a que estão sendo, cada vez mais, submetidos os/as professores/as conduz, inevitavelmente, à falta de tempo para a formação continuada, gerando um sentimento crescente de “culpa” nos profissionais, quando seus objetivos e expectativas nessa direção não são alcançados.

No entanto, mesmo com a dificuldade de conciliar estudo e trabalho verifica-se em vários depoimentos (07), o interesse explícito das professoras em se candidatar, futuramente, para o processo de seleção ao Mestrado ou ao Doutorado, dando continuidade aos estudos e à carreira acadêmica:

Não, o que eu quero de verdade é uma vida acadêmica. Eu tenho pretensão sim de seguir uma carreira acadêmica e estou aqui agora, não por falta de opção, não posso dizer isso porque eu acho que essa experiência no ensino fundamental ta sendo muito importante. Mas a minha idéia é de ta seguindo carreira acadêmica. Eu gostaria de estar trabalhando um pouco na rede privada porque eu acho que é importante. A gente não pode deixar de valorizar também... mas eu pretendo prestar concursos. Eu até assim, estou bem atenta aos concursos que vem sendo oferecidos, mas a maioria já pede doutorado, pede experiência em docência. Então, você tem que partir pra docência na empresa privada pra depois prestar um concurso. Eu até prestei um concurso em São José do Rio Preto o ano passado pra professor substituto. Aí eu fiquei em sétimo lugar. Só que todos os seis primeiros eram doutores. É outro peso, então eu fiquei mais tranqüila. Aí eu prestei também o da faculdade lá em Uberaba, fiz a inscrição tudo, era uma vaga, o mínimo era o mestrado. Quando eu entrei pra ver, tinham uns 20 doutores competindo, mas 42 mestres. Então é muito complicado. Mas eu estou assim, sempre de olho, esperta e tentando. Bom, enquanto expectativa o que eu pretendo pra agora mesmo seria estar dando continuidade ao doutorado e tentar entrar nesse mercado do ensino superior, basicamente. (Profa. Escritora)

Agora, uma coisa também que eu quero e quando tiver concurso eu vou prestar é direção. É uma das coisas que eu quero também, porque eu gosto sabe? Dessa... Eu acho que por eu ser assim uma pessoa calma, mais maleável, mas assim, eu acho que eu me dou até bem na liderança sabe? Então, um dos meus objetivos é a direção também. Quando tiver concurso eu quero prestar. (Profa. Coordenadora)

Expectativas e objetivos? Olha.... eu pretendo cada vez mais... a idéia de você se aprimorar cada vez mais, de você fazer um trabalho melhor a cada dia que passa dentro da sala de aula, saber lidar cada vez mais com as dificuldades que você enfrenta e assim, meu sonho mesmo é ser uma excelente professora. Sair de lá e ter certeza absoluta que você fez o melhor. Isso é assim, a gente sempre acha que pode fazer melhor né? o ser humano nunca acha que ta bom, sempre pode melhorar. Mas eu gostaria de sair da sala de aula com mais convicção sabe? Acho que um dia eu vou conseguir! Com muito esforço, com muita dedicação. (Profa. Cientista Social)

Quanto ao envolvimento em movimentos e manifestações políticas, conselhos e sindicatos, todos os depoimentos revelam a importância desse tipo de participação para o “*fortalecimento da categoria*” e para promoção de mudanças sociais. No entanto, apenas 06 revelam participar (às vezes relutantemente) desses tipos de ações:

Já participei de greve da prefeitura em 2003 acho. Teve uma greve muito grande, mas nisso a gente teve apoio da escola, nossa escola foi... Eu tava lá no Jardim das Hortênsias, a Sandra abriu a escola pra fazer reunião, pra fazer as manifestações tal. Ahn...não deu em nada, logicamente né? Eu não sei até que ponto greve funciona porque, na maioria das vezes ela perde o sentido né? Fica tanto tempo em greve que ela perde o sentido. E.. só assim... mas eu faço passeata...

As pessoas não são conscientes, muitas fazem greve solidária, o que eu acho uma burrice. A pessoa vai fazer greve se você acredita no propósito da greve né? Agora, você vai fazer greve pra você ficar na sua casa, pra você ir lá vender... sei lá, roupa, natura, enfim... (risos). É verdade! Você encontra até isso Márcia! Você vai em greve em escola, é um comércio. Aproveita a greve pra fazer consulta médica, pra fazer não sei o quê... não ta lá sabe? São poucas que tão ali fazendo... sabe? Redigindo documento, fazendo projetos, proposta de sei lá do que seja: de melhores condições de trabalho, de qualquer coisa. Então, não sei. Eu achei... a greve que eu participei da prefeitura, eu achei absolutamente vazia. Eu também já abri sindicância contra a Diretora de uma escola que era incoerente. O grupo todo me apoiou teve até audiência. Eu me posiciono mesmo, acho isso super importante. (Profa. Contadora de Histórias)

Não, até porque aqui não tem muito. É muito difícil ter alguma... Quando tem manifestações que o sindicato dos servidores municipais organiza, eu me proponho a participar, procuro estar dentro daquilo que eles estão discutindo, quais são as propostas. Geralmente, quando tem algum movimento assim de, tentativa de greve, essas coisas, geralmente o prefeito pede representantes de cada unidade escolar, de cada setor, pra tá tentando negociar. Geralmente eu peço pra ir, eu gosto de ir, de acompanhar. Então, sempre que teve... até o ano passado, teve discussão dos planos de cargos e salários eu acompanhei algumas discussões. No outro ano quando teve a ameaça de greve eu participei. Então, eu procuro participar, mas eu não sou ligada a nenhuma associação. Eu acho, eu acho porque, se a gente não faz parte do processo, depois você não tem como brigar entendeu? Lutar pelos seus direitos. Essa questão do plano de cargos e salários foi uma coisa assim que caiu pra gente de cima pra baixo, de uma pra outra, não foi organizado, não tivemos discussões suficientes, todas as dúvidas foram começando a serem tiradas depois que o plano já tava em vigor. (Profa. Escritora)

Olha, se tiver eu sou super favorável a participar. A gente tem que lutar, sem dúvida. Se nós não lutarmos quem é que vai lutar por nós? Esse tipo de experiência é muito importante. Com certeza! Porque eu acho assim, o professor reclama de salário, mas na oportunidade que ele tem pra reivindicar seus direitos muitos deixam a desejar, vão lá e continuam dando a sua aulinha. Não é assim. Ele tem que ir lá e brigar pelo que ele tem direito. O professor tem direito a um salário digno, a condições de trabalho favoráveis, a ser bem qualificado, a ter cursos que realmente façam... dentro do âmbito de trabalho, a se qualificar cada vez mais. (Profa. Cientista Social)

Olha, o sindicato a gente é obrigada a pagar porque vem descontado, mas eu não participo, eu já fui em reuniões pra discutir plano de carreira, o sindicato não é nada representativo, é muito ruim, as pessoas são... com o perdão da palavra: um bando de toupeiras que tão lá, que eu não sei nem o que tão fazendo lá. Olha sabe, é uma tristeza muito grande. Só que também é culpa nossa. Eu to aqui reclamando, mas eu também não fui me interessar em participar, em fazer, então... não participo. Pra gente é cômodo? Apesar da eleição ser algo absurdo. Eles mandam os votos na escola, com os nomes das pessoas, só que não aparece ninguém lá pra apresentar proposta, pra dizer o que é que faz, o que é que não faz. (Profa. Contadora de Histórias)

enquanto outras 03 professoras, contraditoriamente, revelam “*não se envolver nesse tipo de ações*” por “*não acreditar nos fundamentos e propostas dessas ações*”:

Procuro não me envolver nas políticas, porque meu marido já é político e já basta um. Eu procuro não me envolver. Acho que os movimentos não tem muito fundamento. Não tem bandeiras de luta. Não tem perfis de onde se quer chegar. As pessoas são muito pouco politizadas, às vezes se envolvem sem saber porque. Todo mundo vai e eu vou também. Não tem um objetivo para estar fazendo aquilo. Fico super frustrada por saber que nossa classe é tão

alienada da política e das questões da nossa profissão. Não tem ética, não tem ideais de melhoria na profissão, não se unem por um projeto comum de melhoria das condições de trabalho, não é só o salário. Mas as cabeças que recebem esse salário que muitas vezes é muito para quem nem pensa direito. Talvez se tivesse uma melhor organização e um ideal por trás eu me envolveria mais .(Profa. Crítica)

Assim, pelo que é possível depreender das manifestações dessas 15 professoras, a cultura institucional realmente molda as ações e pensamentos dos professores, assim como afirma Pérez Gómez (2001).

Constata-se claramente, nos depoimentos das professoras que, se na universidade o engajamento em ações políticas pode ter sido intenso, na prática profissional, de certa forma, isso vai sendo gradativamente abafado.

Segundo Fernandes (1986), em seus estudos sobre a formação política do professor, se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente, pois “...o professor é uma pessoa...” (e um profissional, poder-se-ia acrescentar) “... que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente” (p.31).

Além disso, cabe lembrar ainda aqui, como afirma Ribeiro (1984), que a “... existência, no interior da categoria, de professores que sejam concomitantemente militantes de partidos políticos legais e/ou ilegais, é de fundamental importância no processo de educação dessa categoria” (p. 263) – é o que confirma o exemplo de depoimento apresentado a seguir:

Minha vida estudantil foi marcada pelo envolvimento em ações políticas. Não consigo ser conivente com um sistema prepotente e injusto como o sistema educacional e, simplesmente, ficar de braços cruzados aceitando tudo goela abaixo. Eu falo, me posiciono, pelos meus direitos vou até o fim, por isso participo das assembleias, dos fóruns de educação, sempre que posso. Luto pela minha profissão e vou continuar lutando, mesmo que muitos não vejam sentido nisso. (Profa. Politizada)

5.4. A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE

Este item busca apresentar a visão das professoras entrevistadas sobre a formação e o perfil do que consideram “um bom profissional docente”.

A primeira observação a ser feita refere-se à necessidade de articulação entre teoria e prática, destacada em todos os depoimentos. No entanto, essa formação, de acordo com os depoimentos não teria um caráter pragmático, mas ofereceria a oportunidade de “*análise crítica da escola, embasada nas discussões realizadas no curso de formação inicial*”. Na verdade, as professoras se referem a um “*movimento constante de discussões e reflexões*” ou ao movimento que também identificam como “*movimento de ação-reflexão-ação*”. Neste sentido, os estágios curriculares da graduação são vistos por essas professoras, como as oportunidades que tiveram de “*vivenciar propostas de articulação e análise e crítica da prática docente*”:

Um pouco mais de experiência prática. Acho na verdade que poderia oferecer estágios em escolas modelos onde o profissional pudesse fazer tipo uma residência de um ano antes de se formar. Os estágios pecam demais com as propostas desinteressadas e vagas que apresentam. Deixam a desejar, não permite uma reflexão, uma análise crítica do que estudamos. É como se fossem dois cursos distintos. Um para estudar autores e outra para preencher relatório, sem que houvesse uma ponte. (Profa. Comunicativa)

Então, eu acredito que essa... romper um pouco essa dicotomia entre a teoria e a prática, trazer um pouco da escola, do cotidiano da escola pra universidade e formar uma consciência crítica no aluno porque aí, diante dessa consciência crítica ele consegue olhar pra teoria e compreender qual delas vai lhe servir naquele momento. Eu não acredito que exista um só método, um só caminho. Os alunos são diferentes os métodos são diferentes. Então eu penso que trazer mais a realidade da escola pra dentro da universidade. (Profa. Escritora)

Esses cursos de Pedagogia tem que ter uma aproximação maior com a realidade. Eu não sei se para isso não seria interessante criar centros dentro das universidades como o CEAO por exemplo, eu acho que isso é muito significativo, eu acho que esse tipo de iniciativa e atendimento é muito enriquecedor para o próprio curso e

para a comunidade. Porque há um ganho muito grande para a formação. A teoria pela teoria não leva a nada, se a gente não tivesse essa vinculação com aquela visão prática a estrutura teórica não cresce, não se fortalece. (Profa. Experiente)

Bom, eu acho que tem que ter um bom curso de formação que desenvolva essas habilidades, que traga essa teoria e prática, que tenha essa capacidade de fazer essa formação crítica do aluno. E pra isso ele precisa conhecer, pra ele questionar, pra ele criticar ele precisa conhecer. Por isso é importante ter as disciplinas teóricas. Ele precisa saber pra poder questionar. Mas também ter esse olhar pra prática enquanto um saber né? aquilo que o Antonio Nóvoa fala, saber pedagógico, saber que é construído na prática que também faz parte desse currículo que envolve o cotidiano da escola e que muitas vezes é desprezado. Além disso, eu acho que deveriam... o professor, dentro dos cursos de formação, ele deveria ter à cultura, ao lazer... e depois da formação ter uma formação continuada, ter a oportunidade de ta sempre se aprimorando. Eu acho horrível a idéia dos cursos de reciclagem porque não é lixo pra reciclar, mas que ele tenha um espaço, dentro das universidades, dentro da rede na qual ele está inserido, ou no mercado de trabalho, que tenham cursos pra que ele possa sempre ta se aprimorando, porque o conhecimento ele não é estagnado, ele ta sempre sofrendo alterações, o pensamento também. Então ele precisa disso. Eu acho que muitas vezes... eu mesma percebo, de colegas que a gente vê que estudou com a gente, que tinha um potencial imenso, que eram ótimos alunos, sai da universidade e vai pra sala de aula, entra nesse ritmo alucinante, perde tudo isso e aí se torna aquele professor estagnado, que não quer nada com nada, que ta cansada de tudo, que não consegue pensar, refletir. É triste isso. Que eu acho que deveria ter esse espaço pro professor continuar... eu acho que a formação do professor ela é contínua, ela não é: formou e acabou! E a gente tem muitas vezes que se comparar, por exemplo, aos médicos, os médicos, se eles ficarem seis meses sem estudar, sem verem o que que ta acontecendo ali, dependendo da especialidade, eles já estão fora do mercado, já tão fora e não conseguem mais compreender os avanços da medicina. A gente tem que começar a se comparar com esse tipo de profissional pra sermos tão valorizados e reconhecidos quanto. (Profa. Escritora)

Aula e estágio. Mas um estágio elaborado, supervisionado, orientado. Não algo sem supervisão, sem sentido. Eu acho que foi muito bom pra mim ter feito os primeiros anos de Faculdade lecionando. Eu acho que a formação tinha que ter isso, um laboratório que os cursos de exatas tem. (Profa. Politizada)

Muita leitura, muitos trabalhos que usa-se a reflexão como debates, a formação de um maior senso crítico nos seminários, como também um maior posicionamento nos estágios. Precisamos, urgentemente, da ponte entre teoria e prática, mais exemplos, mais vivências cotidianas, mais discussão sobre o que acontece na escola. (Profa. Crítica)

Além dos estágios, as professoras parecem acreditar ser de “*fundamental importância para a formação de um bom profissional docente*” as oportunidades de formação continuada:

Perspectiva de uma continuidade. Eu acho que os cursos de formação inicial não são ruins. O problema é que eles acabam. O curso, além de dar alguma coisa, ele tem que mostrar que não deu tudo, ou pelo menos te ensinar a buscar. A formação inicial falta se por como inicial e não única. É fundamental os processos de formação continuada. As universidades deveriam abrir mais as portas para que isso ocorresse. (Profª. Politizada)

Constante busca. No dia-a-dia da nossa profissão as coisas vão virando rotina, como em tudo e a gente acaba esquecendo de algumas coisas. Então ler, buscar, fazer cursos, se avaliar, buscar sempre mais, respeitar os outros, trocar com os pares. Tem que estar aberto para aquilo que faz parte do seu dia-a-dia. A formação ao pode parar, ela deve se entender por toda a vida. (Profª. Bailarina)

Já ao definirem um “bom professor”, as professoras ressaltam em seus depoimentos as seguintes características:

- aquele que tem objetivos claros;
- que é preocupado com a formação crítica do aluno;
- que é dedicado ao trabalho;
- que busca formação contínua;
- que procura refletir sobre os resultados de sua própria prática.

Vejamos alguns exemplos desses depoimentos:

Bom, acho que um bom professor é aquele que consegue aliar, em certa medida, a teoria e a prática, trazer conhecimentos da sua formação pro cotidiano da sala de aula. Um profissional que consegue construir seu trabalho levando em consideração as mudanças da sociedade, o aluno que ele tem diante de si, levando em consideração a própria formação da escola, que escola é essa de hoje? Que aluno a gente vai formar? O que pretendemos formar nesse aluno? E, a partir dessas perguntas, organizar o seu currículo, organizar as suas aulas, trabalhar com os conceitos. Que esta em constante busca pelo conhecimento. (Profª. Escritora)

Aquele que faz o que se propõe a fazer. Ele não fingi que está fazendo, é aquele que se dedica a educação, se preocupa em formar o aluno e informar também, apesar dos pesares. E se põe também enquanto uma categoria profissional, não é só entrar na sala, dar aula e ir embora, se eu quero formar um cidadão eu tenho que ser um. Então o professor tem que ensinar o aluno a se posicionar em questões que dizem respeito a educação. (Profa. Politizada)

Ser um bom professor significa acreditar que sua atuação é importante, é ter consciência da sua responsabilidade com o aluno e com a sociedade. Significa não parar no tempo: o professor tem que ter necessidade de procurar mais, de procurar coisas novas, procurar sempre se aperfeiçoar. O bom professor é aquele que reflete sobre suas práticas, percebe seus erros e acertos, para transformar sua atuação, buscando sempre melhorar. Aquele que percebe que cada criança é diferente e tenta entender cada uma da melhor maneira. Mas o bom professor não faz “milagres”. E não pode atuar sozinho, ele, reconhece que precisa da ajuda dos pais, da comunidade escolar, de uma equipe de apoio na escola, do coletivo. (Profa. Envolvida)

Cabe observar aqui, que essas professoras parecem dar ênfase à postura reflexiva do “*bom profissional docente*” – que definem como aquele capaz de levantar questões tais como: *o que ensinar? Como ensinar? Quais os objetivos mais amplos a se lutar?* – questões essas também ressaltadas por Giroux (1997), como “caminhos promissores” capazes de levar um professor a atingir o perfil de um “intelectual transformador”.

Ao se referirem a esse “perfil de bons professores” é importante acrescentar que, em seus depoimentos a maioria das professoras (11) revelam que “*conhecem (e trabalham) com excelentes profissionais*”:

Conheço. Trabalho com vários. como eu sempre atuei nessa mesma escola eu não posso falar pelas outras unidades da prefeitura, mas nessa assim, se você for ver, até a formação, 70% teve formação lá na UNESP entendeu? Eram colegas nossas da faculdade. Um pessoal muito dedicado que faz bem o seu trabalho, quer fazer um bom trabalho. a maioria... eu acho que a nossa equipe lá da escola é muito legal, muito dedicada, inclusive a secretaria sempre... é um povo polêmico também né? é um pessoal polêmico porque ta sempre querendo que as coisas funcionem direito, estão exigindo os seus direitos e procurando o melhor pras crianças, pra comunidade, então tem esse lado que às vezes a secretaria não gosta muito da nossa unidade porque é um pessoal assim que briga né, que cutuca,

que fala: não, não é por aí, a gente quer desse jeito! Embora, a gente era mais assim, mas conseguiram jogar bastante água fria na gente, a gente tá mais quietinho. Mas é um pessoal muito dedicado na sua maioria, muito comprometido com o que faz, gosta do que faz. Eu acho que tem muita gente legal lá! (Profa. Líder)

Olha, vou falar pra você, eu posso dizer que eu sou uma privilegiada porque o meu ambiente de trabalho é um grupo extremamente comprometido sabe? É uma clientela difícilíssima de trabalhar e é um grupo que não desiste, é um grupo assim, que na hora do intervalo nós não estamos falando de bobagem, nós estamos falando de aluno, buscando saídas, trocando conhecimentos. Eu acho o pessoal ótimo, tem muita professora competente na escola. (Profa. Cientista Social)

Mas há também depoimentos de algumas das professoras (4), que revelam trabalhar com profissionais “descompromissados e incompetentes”, como por exemplo:

Tem gente muito incompetente. Tem muito mais gente mal formada, que vai, que faz aquilo pelo dinheiro que vai receber. Então falta compromisso, respeito ao próximo, que eu acho que é uma coisa que a sociedade toda está perdendo. E aí cabe aos formadores do curso de Graduação preservar esses valores, a ética, o compromisso. (Profa. Bailarina)

No entanto, em que pese a importância da formação inicial, parece que, para as entrevistadas, a possibilidade do desenvolvimento de um bom profissional docente, também está “atrelada à uma busca individual e consciente dessas condições”:

(...) eu acho, eu acho. Mas é... volto a dizer, por não ter uma profissionalização, uma valorização enquanto classe, vai depender muito do individual, do engajamento do professor, do envolvimento do professor. Isso eu acho, por um lado, ruim, porque aí você nunca vai conseguir consolidar a profissão enquanto profissão mesmo. Vai ficar sempre no individual. Então é... existem professores e professores. Tudo bem vai, existem médicos e médicos, mas entre eles existe uma valorização que permite a eles ter essa coisa de bons médicos, bons profissionais. Conheço eu acho que ainda fica no individual. Acho que, infelizmente, a gente tem sim muitas... a gente pode ter muitos bons profissionais, mas eu acredito que ainda fica no nível no envolvimento individual. (Profa. Escritora)

Se existem os bons é porque é possível. É a pessoa que tem que querer. Não é só a questão salarial, mas vejo pessoas muito insatisfeitas no que estão fazendo. Não querem fazer, não querem se preocupar, que odeiam criança, que foram ser professores por falta de opção, pessoas preconceituosas. Tem muita vaga para professor e é muito fácil passar em concurso, Tem muita gente que vai para não ficar desempregada, então tem muita gente que nem sabe porque está ali. (Profa. Politizada)

Mesmo com as condições de trabalho é possível ser um bom profissional. Quando abraçamos a docência sabemos que não vamos enriquecer com ela, portanto sabemos que temos um compromisso a assumir, uma causa para abraçar e que isso tem que ocorrer de forma coerente, pois são pessoas que estão na sua mão. Temos o dever, já que escolhemos esse caminho de transformar a vida de nossos alunos em algo melhor, de acreditar nas suas potencialidades. Temos que buscar formação contínua e reflexão sobre o nosso papel, pois somos peças chaves no processo. Portanto ser um bom professor hoje além de possível é necessário. (Profa. Comunicativa)

Essa visão das professoras está relacionada, ainda, ao seu posicionamento em relação à questão dos altos índices de fracasso escolar e às medidas que consideram “*inócuas*” para a superação dos mesmos.

Segundo o depoimento dessas professoras, a perpetuação desse “*quadro de fracasso escolar e de exclusão*” está relacionada a fatores como: má formação docente, falta de interesse e preparo dos responsáveis pela política educacional, modismos, falta de equipe de apoio nas escolas, incompreensão dos professores das medidas e propostas pedagógicas postas em execução e, por último, problemas de ordem social e econômica:

Porque não depende só da escola e muito menos do professor. É preciso que mudanças mais amplas sejam feitas tanto no campo social quanto no campo econômico. Infelizmente a política não anda muito preocupada com isso e tem delegado e carregado à escola de papéis que não nos cabe nos responsabilizando por um conjunto de atitudes que não condiz com nossa profissão. É preciso uma equipe de apoio na escola. Fonoaudióloga, Psicóloga, Orientadora Educacional, Psicopedagoga, Assistente social, Médico, Família na escola para que os problemas tomem outros rumos, sem isso fica impossível. (Profa. Comunicativa)

Bom, eu acho que o problema está lá no primeiro ano do primeiro ciclo novo. Porque eu acho que é o ano mais importante pra alfabetização. E eu acho que por conta de todas essas mudanças,

multiplicidade de teorias e não termos diretrizes claras sobre qual caminho seguir com o aluno, nós temos assim, profissionais que não sabem lidar com esse primeiro ano do primeiro ciclo. Então, eu acredito assim, que não seja só o professor né, não to culpando o professor, mas eu acho que entra essa falta de formação do professor, essa confusão aí entre habilidades e conteúdos acho que é um problema, a má interpretação do construtivismo eu considero, considero o próprio sistema, a própria política educacional corrobora pra isso. Eu acho que a política educacional é um dos grandes causadores desse tipo de problema. E, eu acho que a gente tem que levar em consideração as mudanças da sociedade, as próprias mudanças sociais mesmo. O nosso aluno de hoje não é o aluno de 10, 20, 30 anos atrás. Bem ou não, a democratização do ensino trouxe conseqüências. Eu acho que a escola não se preparou pra receber essas mudanças. Se estagnou num modelo que hoje não corresponde mais à nossa realidade. E eu acho que essa construção ainda tá muito truncada. Eu acho que... são esses problemas todos juntos né? e aí você tem essa progressão continuada que muitas vezes foi mal interpretada, acredito eu que foi mal interpretada, e aí o aluno vai passando de série a série, de ano a ano sem conseguir atingir a base alfabética, e aí ele chega na quarta série, na antiga quarta série que seria o fim do processo e aí você quer reprovar? Eu como professora de quarta série digo: pra mim foi um absurdo ter 6 alunos na quarta série sem alfabetizar. E aí como que na quarta série você alfabetiza? Eu alfabetizei 4 dos 6. mas como que você alfabetiza? Eu acho que todo um processo aí que vai desde o primeiro ano do primeiro ciclo e da própria organização da política educacional. (Profa. Escritora)

Eu penso no fracasso escolar como fracasso da escola e não do aluno só. Por conta desses maus professores, por conta dessas questões sócio-econômicas. Uma das principais causas é a formação do professor e a formação de quem forma esse professor. As universidades que formam professores deveriam se preocuparem com os profissionais que estão lá. A formação básica dos alunos tem que ter um outro enfoque, não tanto assistencialista. É preciso melhorar a qualidade. (Profa. Politizada)

A qualidade do ensino, também é vista, pelas professoras, de forma negativa, Há, claramente, certo tom pessimista nos depoimentos das professoras a esse respeito, ligado à “angústia” dessas profissionais pela consciência da presença de uma “política” que “trata a educação como mercadoria” (Hargreaves, 1994 e Pérez Gómez, 2001). Os exemplos a seguir, ilustram isso:

De forma quantitativa e não qualitativa. A política não está muito preocupada com a qualidade da aprendizagem e muito menos da formação do professor. Não há valorização da escola pública, não há valorização do magistério. O nosso salário vem a cada ano baixando, ganhávamos cerca de 7 salários mínimos quando

começamos hoje ganhamos uma média de 3. Isso é vergonhoso, não que o salário represente todos os nossos anseios mas começar pela valorização salarial já é um começo. São muitas as medidas que precisam ser tomadas para a melhoria da qualidade da educação, por exemplo uma equipe de apoio na escola, diminuição de alunos por sala, cursos de formação. Enfim as propostas são muito bonitas mas estão aquém do que acontece realmente na rede. (Profa. Comunicativa)

Vejo com muito descaso por parte da Política. Com muita cobrança por parte da família, com muita falta de compromisso pelos profissionais da área e com muito desinteresse por parte dos alunos. Acho que se esse quadro continuar, se a escola continuar perdendo sua essência, seu papel, daqui a algum tempo este sistema de ensino vai ser inexistente. Cada um vai buscar sua formação onde achar conveniente. (Profa. Politizada)

Acredito que não existe interesse, por parte do governo, no investimento educacional principalmente para o ensino fundamental. O papel da educação e, principalmente, do educador tem que ser revisto. Estamos tendo que atender a todos os reclamos da sociedade. Ou seja, temos que ser psicólogo, assistente social, orientador educacional, fonoaudiólogo, pais e a nossa real função acaba ficando de lado. O nosso papel profissional tem que ser questionado. A escola não tem cumprido sua real função por conta de outras atribuições a ela delegadas. Assim os alunos muitas vezes têm encarado esse espaço como lugar de alimentação, de complementação familiar de assistência e não enquanto um espaço de educação formal. (Profa. Crítica)

Péssima. As Políticas não estão se preocupando com esse dado. A qualidade é fictícia. Existe o discurso da qualidade, assim como o discurso da progressão, o discurso da inclusão, o discurso da escola da família, mas o processo, em si, é mentiroso. As ações estão muito, aquém do que gostaríamos. A escola está falida, os profissionais desvalorizados, os alunos sem limites e a política assistindo de camarote através com os óculos da Política Internacional. Com lentes econômicas, sem a preocupação de nos dar satisfação, mas preocupada em prestar contas aos Organismos internacionais. (Profa. Politizada)

A qualidade da educação está ruim. A educação pública foi sistematizada e sucateada quando a elite abandonou este modelo de educação. As políticas públicas são paliativas. Elas não trazem mudanças estruturais no sistema educacional; isto não só pelas poucas verbas investidas na educação, mas como também pela falta de vontade pública dos nossos governantes em promover mudanças. Enquanto as políticas educacionais e as classes sociais que dela dependem, não privilegiarem as escolas públicas e as classes sociais que dela dependem, não alcançaremos a qualidade do ensino. (Profa. Experiente)

Ruim. Muito ruim. O ensino público não tem qualidade, os professores não têm incentivos, os alunos não tem controle, as famílias não tem responsabilidade, as escolas não tem estrutura, a sociedade não tem freios e a política não tem vergonha. Moramos

num país paupérrimo de cultura, de investimento no social, na segurança, na saúde e, conseqüentemente, na educação. Moramos num país riquíssimo em extensão, em bens naturais e paupérrimo em distribuição de renda. Não existe democracia, não existe política interessada na melhoria do povo. Não existe cidadania e nem preocupação na formação desse tipo de valor. Não existe preocupação na melhoria da qualidade do bem estar da população. Portanto, não existe investimento na qualidade do ensino. A ignorância ronda por todos os lados e a escola está colocando no mercado de trabalho semi-analfabetos, subnutridos e maravilhados com tanta tecnologia que, ou não são acessíveis a maior parte da população, ou, quando são, não tem formação suficiente para manusear. Não existe qualidade de ensino, nunca existiu qualidade de ensino para a maior parte da população. Achar que numa sala de 40 a 50 alunos, o melhor professor do mundo, pode desenvolver um ensino de qualidade, é utopia. (Profa. Questionadora)

Como “saídas” para a “situação caótica em que se encontra o processo educativo” na visão das professoras, algumas condições são apontadas por elas consideradas importantes:

- mudanças de postura e mentalidade do professorado;
- união da categoria;
- valorização social e salarial;
- melhores condições de trabalho;
- posicionamento político;
- melhoria dos cursos de formação inicial e continuada;
- investimento nas condições materiais das escolas;
- maior participação da universidade nas questões escolares / parcerias;
- melhorias no sistema de avaliação.

Eis alguns exemplos desses depoimentos:

As formas de investimento na educação. O envolvimento de várias instâncias educacionais. A Universidade, enquanto agência, ou instância maior, tem que encabeçar essa mudança. É preciso a união dos diferentes níveis de ensino. Infantil, Fundamental, Médio e Superior, em prol da bandeira da qualidade. Se ninguém se mover as coisas continuaram como estão. (Profa. Politizada)

Apesar de muito ter avançado o ensino são muitos os caminhos que ainda deverão ser traçados para a melhoria da qualidade do ensino. Por exemplo, é mister que haja maiores vagas para os cursos de formação continuada quando fornecidos pelas redes municipais, uma vez que poucas vagas são oferecidas para estes profissionais. O custo de cursos que são promovidos para educadores na maioria das vezes não são acessíveis ao bolso do professor; a valorização do magistério. Tenho observado que cada vez mais os educadores têm procurado inteirar-se da vida do aluno como um todo (seus sentimentos, sua condição familiar, estruturação familiar, aspectos psicológicos), isso tem contribuído para que o professor tenha uma visão estreita do seu aluno não se prendendo apenas ao conteúdo que deve ser ensinado e sim construir com o aluno os meios necessários para a superação de suas dificuldades de aprendizagem. (Profa Bailarina)

Os cursos de formação inicial de professores; o salário e valorização pessoal e profissional dos professores; o sistema de avaliação; as orientações didático-pedagógicas; as condições de trabalho; os cursos de formação contínua. (Profa Cortadora de Cana)

Muitas coisas precisariam mudar. Mas essa mudança deveria partir das pessoas. É necessária uma mudança interior, uma mudança de comportamentos e atitudes, uma mudança de mentalidade. É necessário que haja mais união do magistério. É necessário que cada um lute pelos seus ideais, que não tenham medo de se posicionar. É necessário que se lute pela valorização, pelas condições de trabalho, pela dignidade. Enquanto não houver uma mudança de consciência do próprio professorado as coisas continuaram como estão. Isso tem que partir da vontade e da força política dos agentes da educação. Não adianta esperar pela política, pois quanto mais passividade, vinda dos docentes, maior será o controle e a manipulação do Estado. É preciso arregaçar as mangas e mostrar para o sistema controlador que temos voz, que temos força e conhecimento político. É necessário mostrar o nosso valor, a importância de nosso papel no processo de ensino e no desenvolvimento social. (Profa Questionadora)

5.5. A VISÃO DOS PARES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Finalmente, com o objetivo de confirmar os perfis e características apresentadas em relação ao desempenho e desenvolvimento profissional das entrevistadas, buscamos a visão de profissionais pares dessas professoras. Trata-se de ampliar o conjunto de informações necessárias para a identificação de novos indícios do impacto da formação inicial e das experiências de

iniciação a pesquisa vividas nessa formação, sobre as práticas cotidianas dessas professoras.

Neste sentido, foi elaborada uma questão aberta, por meio da qual caberia a esses profissionais relatar: posicionamentos, procedimentos, trabalho e relação das professoras entrevistada com o coletivo da escola.

Assim, foram selecionados 03 profissionais (01 Vice-diretora, 01 Professora-Coordenadora, 01 Assistente Educacional Pedagógica) atuantes nas 03 escolas a que se acham vinculadas as professoras entrevistadas.

O primeiro desses 03 depoimentos é o da Vice-Diretora que tem em sua unidade escolar 03 professoras (a Profa. *Líder*, a Profa. *Experiente* e a Profa. *Questionadora*), sobre as quais essa profissional assim se manifesta:

*Com relação à **Profa. Líder**, podemos notar que tudo que fica a cargo dela acaba sendo destacado no cotidiano da escola. Quando ela assumiu as aulas de Artes, pudemos notar um trabalho coerente, organizado, com fundamentação e, conseqüentemente, com ótimos resultados. Dessa forma ela acaba sendo aquela professora que podemos contar, pois tem compromisso e busca sempre aprender mais. No caso, por exemplo, de alunos com dificuldades de aprendizagens, temos sempre a certeza que ela trabalhará até ver resultados. Ela nunca se nega um desafio, ao contrário, para ela isso representa aprendizagem e progresso. Um aluno que muitas vezes deu trabalho ou teve pouco progresso, quando passa pelas mãos dela tem toda a atenção e um trabalho planejado para isso, ou seja, ela não trabalha com improvisação, mas sim com planejamento e objetivos bem definidos. Enfim, ela é uma profissional que tem compromisso com o trabalho e o desenvolve da melhor forma possível. Ela se destaca no grupo. Os projetos por ela realizados são sempre modelo para os outros professores na escola. Sempre calma, coerente e equilibrada, participa das reuniões colocando suas opiniões e posicionamentos com segurança e firmeza na idéias. Sabe se posicionar e trabalha com profissionalismo e empenho. Acho a Líder uma profissional completa, daquelas que olhamos e dizemos que é uma excelente profissional no que faz. Ela é uma profissional bem sucedida na escola (Vice-Diretora, 2005).*

*A **profa. Experiente** é uma profissional na mesma linha da Líder: extremamente comprometida com seu trabalho, com os alunos em geral, e muito preocupada com a qualidade do que faz. Não mede esforços para proporcionar o progresso dos alunos. É o tipo de professora que planeja, avalia e reflete sobre sua pp prática. Está sempre buscando formação. É engajada nos projetos e bem dinâmica. É alguém muito comunicativa e expressiva no grupo. Também sempre se posiciona nas reuniões e tem um senso crítico*

bem apurado. É experiente e na área de Educação Especial tem um domínio fora do comum. Buscamos sempre auxílio de seus materiais e metodologias de trabalho, pois ela trabalha a muito tempo nessa área e muito competente também. Desenvolve o trabalho com seriedade, compromisso e muita energia. A Experiente é daquelas pessoas que entra rindo e sai gargalhando no final do dia. Ama o que faz e tem muito prazer em compartilhar com os pares os seus conhecimentos. É muito criativa e está sempre mobilizando o grupo a fazer coisas novas. É uma profissional muito competente e dinâmica (Vice-Diretora, 2005).

*A **profa. Questionadora** não chega a ser uma Líder, mas também é uma profissional que busca conhecimento para melhorar sua prática e também tenta lidar com as situações adversas de forma compromissada. É totalmente, crítica, politizada, observadora e estudiosa. Sempre se posiciona de forma crítica e muitas vezes até impetuosa frente ao grupo. Talvez falte um pouco de maturidade para lidar com questões pessoais, sem deixar que elas atrapalhem seu desenvolvimento profissional, pois sua postura, impetuosa, muitas vezes, faz com que ela perca os limites dos questionamentos e o que era para ser profissional, vai pelo lado pessoal. Conhece muito bem a estrutura hierárquica da escola, pois já foi vice-diretora, então sabe se posicionar e colocar suas opiniões. Desenvolve um trabalho belíssimo em sala de aula e está sempre buscando a melhoria de seu trabalho e cursos de formação. Posso dizer que essa Professora é uma profissional questionadora, crítica e compromissada (Vice-Diretora, 2005).*

De acordo com a Vice-Diretora, portanto, as três professoras têm um perfil diferenciado em relação às demais professoras da escola:

Elas sempre se posicionam e são comprometidas com o trabalho... No caso da Líder e da Experiente, seus nomes sempre encabeçam a lista das que realizam os melhores projetos, as melhores ações em sala de aula. Os pais até disputam por saberem que são boas no que fazem. É uma equipe forte de trabalho. Trabalham com envolvimento e qualidade (Vice-Diretora, 2005).

Quanto ao posicionamento da Questionadora, a Vice-Diretora revela, sua impulsividade, em seus posicionamentos frente ao grupo, mas também revela sua dedicação e comprometimento com os alunos.

Ao que tudo indica, a postura das três professoras é a de profissionais bem sucedidas, que têm envolvimento e dedicação em relação ao trabalho e que se destacam em algumas ações – o que representa “*um grande ganho para a equipe da escola*”, como afirma a Vive-diretora da escola:

Somos beneficiadas por tê-las na equipe de trabalho, pois elas acabam estimulando os pares, por serem modelos de competência e dinamismo. Sem contar, a seriedade profissional e o engajamento na aprendizagem dos alunos (Vice-Diretora, 2005).

O segundo depoimento é o da Professora-Coordenadora Pedagógica, que tem em sua unidade de ensino 04 professoras (a Profa. *Cortadora de Cana*, a Profa. *Escritora*, a Profa. *Envolvida* e a Profa. *Politicada*), sobre as quais, respectivamente, essa profissional assim se posiciona:

*A professora **Cortadora de Cana** é uma professora muito expressiva, trabalha de maneira diferenciada, adota projetos, com muita facilidade e competência, tem um bom arcabouço teórico e procura aliar sempre a teoria à prática. Não é uma professora com espírito de liderança, no sentido de expor ou se apresentar para levantar temas e discussões polêmicas, porém sempre se posiciona de acordo com seus princípios quando tais situações são propostas. Mantém, em geral, um bom relacionamento com o grupo de professores e equipe diretiva da escola, demonstrando abertura no que se refere a novas propostas e sugestões em seu trabalho. Mantém postura profissional ética em seu trabalho e sempre procura aperfeiçoar sua prática por meio de cursos oferecidos pela SME, tanto no período de trabalho quanto em período inverso, demonstrando grande interesse e procurando atrelar tais conhecimentos à sua prática pedagógica (Profa. Coordenadora Pedagógica, 2005).*

*A **professora Escritora** assumiu a função de Professora Coordenadora no ano letivo de 2003, demonstrando uma tendência à liderança, ainda que seja nos aspectos pedagógicos que envolvem a instituição escolar. Em sua gestão propôs mudanças significativas, principalmente no que tange à valorização da capacitação profissional do professor, visando o desenvolvimento crítico e reflexivo. Ao retornar para a sala de aula, a professora manteve sua postura profissional, sempre apontando para a necessidade de se ter um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e a educação em geral. Atualmente, coordena um grupo de estudos formado por professoras do 1º. ano do ciclo II (9 anos) e 2º. ano do ciclo II (10 anos), na unidade escolar em que atua. Os encontros são semanais, no horário de HTPC, cujo tema envolve o trabalho com Literatura Infantil em sala de aula. Em relação a sua atuação, procura trabalhar com projetos, trazendo temas do interesse dos educandos (Profa. Coordenadora Pedagógica, 2005)..*

*A **professora Envolvida** muito atenta, com senso crítico e reflexão sobre as questões educacionais mais amplas. Não é uma professora que se expõe inicialmente, mas sempre se posiciona, e suas concepções seguem uma linha crítica e reflexiva no tocante ao papel do professor, da relação professor-aluno e do processo de ensino-*

aprendizagem. Este ano atua com a disciplina de Arte, na qual é possível perceber um posicionamento coerente entre seu discurso pedagógico e os projetos desenvolvidos por ela. É dedicada, bem humorada e falante. Percebo que os alunos tem uma excelente relação com ela e adoram suas aulas. Tem um bom relacionamento com o grupo de professores, mas não apresenta muita proximidade com a equipe diretiva da unidade escolar (Profa. Coordenadora Pedagógica, 2005).

*A **professora Politizada** é uma professora muito ativa e participante. Sempre se coloca diante de temas e situações polêmicas e, por vezes, usa de todos os argumentos possíveis para fazer valer sua posição. Atualmente, coordena um grupo de estudos formados por professoras do 1º. ano do ciclo I (6 anos), 2º. ano ciclo I (7 anos) e 3º. ano ciclo I (8 anos), da unidade escolar, cujo tema envolve o ensino de Filosofia para crianças, sendo os encontros semanais em horário de HTPC. É uma professora que mantém bom relacionamento com o grupo de professores e com a equipe diretiva, sendo solicitada inclusive para dar recados, reunir o grupo quando é necessário em dias não agendados para reuniões coletivas (Profa. Coordenadora Pedagógica, 2005).*

O balanço, feito pela Professora Coordenadora sobre essas profissionais, é o de que são “... *muito competentes, têm posicionamento crítico e postura de busca de crescimento profissional*”. Para ela, um resumo do perfil de cada uma seria: “*A Profa. Cortadora de Cana é uma profissional ética, a Profa. Escritora é uma grande líder, a Profa. Envolvida possui um senso crítico apurado e a Profa. Politizada é muito engajada nas questões relativas ao coletivo da escola*”.

A Coordenadora acrescenta ainda, que a Profa. *Politizada* e a Profa. *Escritora* são “referências de conduta, envolvimento e competência profissional” na unidade escolar em que atuam:

Adoraria ter na equipe, várias, Politizadas e Escritoras, pois acredito no trabalho delas e na competência com que conduzem suas ações. Essas, profissionais, são sinônimo de conhecimento, de compromisso, de dedicação e inovação. Sempre, muito, bem dispostas não há desafio que elas não dêem conta. Sempre dão conta do recado, os alunos que passam pelas suas mãos não dão trabalho para outras professoras, no sentido, de defasagem de aprendizagem. Elas, realmente, abraçam a causa da docência, sem contar que são estudiosas e que têm um grande domínio de conhecimento o que é muito perceptível quando se colocam frente aos pares (Profa. Coordenadora Pedagógica, 2005).

O terceiro depoimento foi realizado por uma Assistente Educacional Pedagógica, que se referiu aos perfis de outras 03 professoras (a Profa. Cientista Social, a Profa. Comunicativa e a Profa. Crítica), sobre as quais, respectivamente, assim se manifesta:

*A **profa. Cientista Social** é uma professora muito dinâmica e envolvida na formação de seus alunos. Tem uma postura séria, compromissada e consciente do seu papel. Muito participativa nos assuntos que dizem respeito ao coletivo da escola. É o tipo de profissional que vc pode contar a qualquer hora. É uma profissional, engajada, que se posiciona e luta pelos seus interesses. Realiza suas atividades e os projetos que é solicitada com clareza, competência e dedicação. Adora se envolver nos cursos, sempre quando têm algo que chega na escola para a participação, ela é uma das primeiras a se manifestar. Gosta de trabalhar com atividades diferenciadas e de forma interdisciplinar. Sempre me procura para conversarmos e trocamos muitas idéias. Tem uma ótima relação com a coordenação e com a Direção. Com o grupo (Assistente Educacional Pedagógica, 2005).*

*A **professora Comunicativa** é uma professora que toda escola deveria ter. Tem postura de liderança e sempre está encabeçando novas idéias, projetos, atividades. É bem dinâmica e ativa na escola. Auxilia a todos e está sempre disposta. É muito simpática e engajada. É de uma competência, profissional, fora do comum, sempre se destaca com seus projetos na SME e os alunos que passam pelas suas mãos, aprendem. Sempre pega as piores classes que pra ela é um desafio e para a escola é uma saída. Tem amor, paixão e envolvimento no que faz. É perseverante, meticulosa e criativa. Adoro participar de cursos, palestras, eventos de toda a natureza. Tem muita facilidade de fazer amizades, mas incomoda um pouco o grupo, pois como é muito dinâmica quer levar todos atrás. Os que gostam acompanham, os que não gostam criticam. É esforçada, inteligente, ética e, acima de tudo, muito disposta e bem humorada (Assistente Educacional Pedagógica, 2005).*

*A **professora Crítica** é muito crítica, questionadora e falante. Adora se posicionar, reivindicar, discordar. É daquelas que incomoda os superiores e se opõe aos colegas. Tem senso-crítico e muitos argumentos convincentes. É séria e desenvolve um trabalho de qualidade. É muito querida pelos pais e pelos alunos. Sempre cumpre os prazos e realiza as atividades solicitadas. É responsável, envolvida, sempre busca coisas novas, cursos de formação. É comprometida com seu trabalho e se envolve com o coletivo da escola. Profissionalmente é muito decidida, sincera e engajada (Assistente Educacional Pedagógica, 2005).*

De acordo com a AEP, as 03 são profissionais que “*desempenham com muita responsabilidade suas funções*”. Em suas palavras:

(...) têm envolvimento no coletivo da escola e harmonia com os pares. São profissionais comprometidas com um ensino de qualidade. Estão sempre buscando fazer cursos e solicitando materiais para leitura

(...) Profa. Comunicativa é elétrica, parece sempre estar ligada no 220. Muito bem disposta e aberta à inovação, adora montar projetos e organizar eventos na escola. O que acaba incomodando alguns que não tem interesse em fazer. É muito simpática e amante do ofício. Tem uma facilidade muito grande de se expressar e fazer amizades. Percebo que o seu perfil é de buscar unir o grupo e fazer com que haja harmonia e empenho entre os pares. Percebo admiração, por parte da Direção da escola, pelo seu trabalho (Assistente Educacional Pedagógica, 2005).

Fazendo um balanço geral do depoimento dos pares sobre as professores foi possível identificar alguns pontos comuns:

- São profissionais comprometidas com a profissão;
- Possuem boa relação com os pares;
- São empreendedoras na elaboração de projetos;
- Buscam formação contínua;
- Têm posicionamento profissional e crítico diante dos pares;
- Têm profissionalismo;
- Têm domínio de conhecimento;
- Têm dinamismo e disposição para os trabalhos na escola;
- São preocupadas com a aprendizagem dos alunos;
- Buscam inovação em suas práticas.

Assim, o que se pode observar examinando os 03 depoimentos em relação aos perfis das professoras entrevistadas e aos seus desempenhos nas escolas é a confirmação de que, por sua formação, elas são “*profissionais bem*

sucedidas no magistério". Embora tais características de formação se expressem de modos diferentes, todas podem ser consideradas profissionais conscientes de seu papel na escola. Neste sentido, também aqui reitera-se o fato de que não parecem ser vistas como "meras executoras de projetos recebidos prontos, pensados por outros..." (Giroux, 1997, Contreras, 2002, Pérez Gómez, 2001).

Considerações finais

Pessoalmente não tenho dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter.

(Ludke, 2001, p. 51)

Início esta discussão final com o depoimento de uma professora:

A bagagem que eu trago vem desde a infância e meus reflexos fazem parte de uma trajetória de coisas que eu acreditei e somei para mim durante toda a minha vida. Hoje, minhas ações são resultado dessa construção, de tesouros, que guardei, ao longo dos anos e que merecem ser valorizadas. (Profa. Questionadora)

Como foi visto, ao longo do estudo, tanto os fatores anteriores à formação (escolas conceituadas, ótimos professores, excelentes desempenhos como alunas, engajamento em projetos de pesquisa), quanto os posteriores (compromisso com a profissão, reflexão sobre a prática, formação contínua) podem ser considerados fundamentais no processo de construção do perfil profissional das docentes.

Mesmo com uma formação básica, muitas vezes marcada pelo autoritarismo, conteudismo e controle, observa-se no comportamento de boa parte das entrevistadas, a tendência ao posicionamento crítico frente ao próprio trabalho e ao envolvimento com as ações da escola.

A entrada dessas profissionais num “bom curso superior” e, principalmente, sua inserção em atividades de iniciação à pesquisa, possibilita-lhes não só uma vida acadêmica mais intensa e enriquecedora para o amadurecimento e crescimento pessoal, mas também a possibilidade de uma vida profissional posterior bem sucedida.

Quanto às contribuições da participação dessas profissionais em atividades de iniciação à pesquisa, os depoimentos revelam, ainda a possibilidade de realização de um trabalho no qual teoria e prática se expressam e no qual se podem constatar: observação das reações dos alunos, controle dos resultados de cada novo trabalho desenvolvido, criticidade,

desenvoltura, trabalho em equipe, elaboração de projetos, intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, compreensão das relações inter-sociais, autonomia para busca de soluções e superação das dificuldades, busca sistemática de formação contínua e aprofundamento nos estudos.

Esses resultados confirmam o que pesquisas já realizadas na área (Zeichner, 1993; Stenhouse, 1984; Giovanni, 2000; Ludke, 2001; André, 2001) vêm constatando, em especial a importância da articulação entre atividades de iniciação à pesquisa como componente necessário nos processos de formação inicial.

No entanto, é importante salientar que essas atividades de pesquisa não garantiram um início de carreira mais confortável e estável a essas professoras. Os relatos apontam as dificuldades do início da carreira, dessas profissionais com uma trajetória escolar diferenciada, coincidentemente parecido com o início de profissionais que não tiveram esse perfil escolar.

Os dados ainda revelam que, as atividades de pesquisa não garantiram a essas profissionais a construção do saber ensinar, da prática pedagógica, ou seja, do exercício da docência, que é o núcleo da atividade escolar. Tal formação permitiu um senso crítico mais apurado, um conjunto de habilidades e atributos, somados a outros que essas profissionais já traziam de experiências anteriores. No entanto, o papel em relação a construção de uma profissional docente preparada para enfrentar o cotidiano de trabalho não foi possibilitado por esse tipo de formação.

Muito embora as profissionais não reúnam exatamente as características de um “Intellectual Transformador”, tal como define Giroux (1997), pois lhe faltam, para isso, maior autonomia, capacidade de

organização coletiva e engajamento político, “(...) tornando o político mais pedagógico e o pedagógico mais político”, é possível afirmar que suas ações caminham no sentido da emancipação, da consciência crítica e da reflexão sobre a prática.

Ou seja, é possível afirmar que essas 15 professoras investigadas são “aprendizes de sua profissão” – o que equivale a dizer que elas são aprendizes da ação pedagógica transformadora delas próprias, de seus alunos e da situação escolar e social que os envolve.

No entanto, cabe ressaltar, ainda que, embora esse perfil vá se construindo aos poucos ao longo da trajetória docente, é inegável a importância de uma boa formação inicial e sua articulação a atividades de iniciação à pesquisa. São essas duas condições que podem gerar as bases sobre as quais se assentam o bom desempenho e o sucesso profissional.

De acordo com Lima (2000), em seus estudos sobre formação docente, a incorporação da prática nos cursos de formação básica e destes, posteriormente, à prática pedagógica supõem:

(...) revalorizar o saber-fazer no contexto das demais dimensões que compõem o processo de ensino-aprendizagem – a humana e a político-social (Candau, 1985) – e incorporar à formação básica os saberes da prática relativos não só ao mundo do trabalho do professor, mas também ao mundo das experiências de cada professoranda/o. (LIMA, 2000, p. 73)

Do ponto de vista das práticas escolares e das políticas educacionais vale ressaltar que os resultados deste trabalho de pesquisa sinalizam para a inexistência de planos de carreira que invistam na valorização profissional de professores e demais agentes educacionais. O que se observa é exatamente o

oposto disso: profissionais docentes bem sucedidos no cotidiano escolar, ou são absorvidos pelo sistema para assumirem posições técnico-pedagógicas burocratizadas (ainda que isso possa significar um certo nível de liderança), ou acabam deixando a rede pública de ensino, seja em busca de outras áreas de atuação melhor remuneradas, seja em direção à carreira acadêmico-universitária – deixando o trabalho para o qual se preparam e no qual declaram “se realizar”.

Abre-se aqui, portanto, uma nova frente de pesquisa – voltada para investigação e estudo de um plano de cargos, salários e condições de trabalho que possibilite aos professores a progressão funcional, mas também a satisfação / realização profissional.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ANDRÉ, M. E. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. *Anais do VII Endipe*, Goiânia, 1994.

ANDRÉ, M. E. A. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. E. A. A formação de professores nas pesquisas dos anos de 1990. In: MACIEL, L. S. B. & NETO, S. *Formação de professores: Passado, Presente e Futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação 2004-2003*. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O cenário Educacional Latino-Americano do limiar do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 99-116.

BELLO, I. M. *Trajetórias do curso Normal Superior em São Paulo: das Propostas Oficiais de Formação de Professores ao cotidiano das Instituições de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Jornal da APASE, Jan. 1997.

BRASIL. Resolução CEB/CNE no. 03/98, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília.

BRASIL / UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam , o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

BRUSCHINI, Cristina. *Vocação ou Profissão?* In: São Paulo (Estado) SEE/CENP. *Formação do professor: subsídios para debates*. São Paulo, SE/CENP. 1985. p. 05-10.

CARVALHO, Marília P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVACO, M. Helena. *Ofício do professor: o tempo e a mudança*. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1991. p. 155-191.

CAVALCANTE, M. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAKUR, C. R. S. L. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM , 2001.

CONTRERAS, D. J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DELORS, J. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília/São Paulo: MEC/UNESCO/Cortez, 1999.

DICKEL, A. *Que sentido há em falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) –pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das letras, 1998. p. 33-71

DOURADO, L. F. *A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990*. In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H. (Orgs.) *Políticas Públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57

FERNANDES, Ângela Viana Machado. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. *Revista de Educação*. São Paulo: APOESP, n. 10, maio/1999, p.21-28.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. (Orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set/2002. p. 137-168.

GATTI, Bernadete A.; ESPÓSITO, Yara & SILVA, Rose, N. Características dos professores (as) de 1º. grau: perfil e expectativas. IN: SERBINO, Raquel V. *et alii* (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: FUNDUNESP, 1998. p.151 –163.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 13-53; 101-123.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na Formação de professores. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-88.

GIOVANNI, L. M. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus*. Tese (Doutorado) São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

GIOVANNI, L. M. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: Almeida, J.S.de (Org.) *Estudos sobre a Profissão Docente*. Araraquara-SP.: FCL-Laboratório Editorial-Unesp e São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, p.45-73.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: *Cadernos CEDES*. Campinas:UNICAMP, Ano XIX, no.44, abril/1998, p.46-58.

GIOVANNI, L. M. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: *Anais 10º. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000 (Publicação em CD-ROM).

GIOVANNI, L. M.; ONOFRE, E. M. C. e ZANCUL, M. C. S. Repensando a formação de professores na universidade: o ensino lado a lado com a pesquisa. In: *Anais do Encontro Regional do ICET (Internacional Council on Education Teaching)*. São Carlos – SP: UFSCar, março, 2005.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

GOODE, W. e HATT, P. K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Nacional, 1977.

GOODSON, I. *A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997, p.9-93.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Mcgraw-Hill, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Artmed, 1997

KUENZER, A. Z. (Org.) *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 29-51 (Coleção Questões da nossa época).

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago., 2001, no. 17. p. 40-49

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, E. F. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. In: ABRAMOVWICZ, A. & MELLO, R. R. (Orgs.) *Educação: Pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 57-74.

LIMA, M. S.L. & GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163 – 186.

LOUREIRO, Isabel & DEL-MASSO, Maria Cândida (Orgs.) *Tempos de greve na Universidade Pública*. Marília – UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: *Anais do VII Endipe*, Goiânia, 1994.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antonio F. B. ; CUNHA, M. Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: *Educação e Sociedade*. V. 20, Campinas, dez. 1999.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. A. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001a. p. 27-54

MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999 (Coleção Ciências da Educação século XXI).

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 153-165.

MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

MARIN, A. J. GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. IN: ROMANOWAKI, J. P.;

MARTINS, P.L. e JUNQUEIRA, S. A. Conhecimento local e conhecimento universal. *Práticas sociais: aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat (XII Endipe), p. 171-182. 2004

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-94

MIZUKAMI, M. G. N. e outros. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: *Anais II (Volume 1/2) IX ENDIPE*. Lindóia, SP.

MORAES, R. C. C. A universidade e seu espaço. In: *Anais*. Encontro Nacional de Estudantes de Comunicações (ENECOM). Maceió: Enecom, 1999.

NAGLE, J. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores X pesquisadores. In: CATANI, D. B. et alii (Orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 161-172.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan/jun, 1999.

ONOFRE, M. R. *O Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação (PEC/SEE/SP – 1997-98) na visão de docentes formadores, professores participantes e Especialistas de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2000.

PAIVA, Vanilda *et alii*. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano 3, n. 3, mar/1998, p. 44-99.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, N. M. *A reforma do ensino médio e os rumos da sua implementação em uma escola da rede estadual de ensino do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUCSP, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.

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

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. Movimento dos professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. *ANDE*. São Paulo: Ande, v. 2, n. 4, 1982, p. 26-30.

RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1º. e 2º. graus*. São Paulo: Cortez, 1984.

SALMERON, R. A. Escola Privada e Universidade Pública. In: LOUREIRO, I. & DEL-MASSO, M. C. (Orgs.) *Tempos de greve na Universidade Pública*. Marília: UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002, p. 03-10.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade do ensino. In: *Escola Básica*. Campinas: Papyrus, 1992, p. 137-146 (Coletânea CBE).

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de Educação Inclusiva. In: SCHEIBE, L. (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002, p. 155-174.

SAVIANI, D. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor educador. *Em Aberto*. Brasília, 1 (8), 1982. p. 13-18.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; VALDEMARIN, V. T. *O legado Educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 11-57.

SAVIANI, N. Bases Legais e conceituais da reforma curricular do ensino médio no Estado de São Paulo. *Revista Educação*. São Paulo: APEOESP, n. 11, agosto/2000, p. 1-15

SAVIANI, D. *A nova lei da Educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da Educação Pós-LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: SCHEIBE, L. (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-63

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77-91.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. e COOK, S. M. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, J. F. *Políticas de Formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

SOUZA, R. F. de. Uma agenda crítica para a discussão das diretrizes curriculares para o Ensino Médio. *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, maio/1999, p.29-38.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1984.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, dez/2000, p. 209-244.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-R. J.: Vozes, 2002.

TOMMASI, L. de & WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998, p. 173-19.

TRIVIÑOS, A. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGEVANI, T. Pensar a crise da Universidade para além das questões conjunturais. In: LOUREIRO, Isabel & DEL-MASSO, Maria Cândida (Orgs.) *Tempos de greve na Universidade Pública*. Marília: UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 43-67.

VIEIRA, S. F. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. (Orgs.) *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-45

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 33-71.

Anexos

ANEXO 1: Questionário aplicado aos profissionais de educação responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem com objetivo fazer um mapeamento dos profissionais que atuam na área educacional da rede municipal de ensino de Araraquara.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ Telefone: _____
 Data de Nasc. ____/____/____ Natural de: _____
 RG: _____ Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
 Estado civil: _____ Nº de filhos _____
 Local de trabalho: _____ Função: _____

FORMAÇÃO (preencher todos os campos correspondentes aos níveis em que você estudou):

() 1º Grau/ Ensino Fundamental

() completo /ano de conclusão _____
 Rede Pública () Rede Particular ()
 () em curso / ano de ingresso _____
 Rede Pública () Rede Particular ()
 Instituição _____
 Rede Pública () Rede Particular ()

() 2º Grau/ Ensino Médio

() completo /ano de conclusão _____
 () em curso / ano de ingresso _____
 Instituição _____
 Rede Pública () Rede Particular ()

() Curso Técnico/Completo.

Qual? _____
 () Curso Técnico/Incompleto.
 Qual? _____
 () Habilitação específica para o Magistério de 2º grau ou () CEFAM
 () completo /ano de conclusão _____
 () em curso / ano de ingresso _____
 Instituição _____
 Rede Pública () Rede Particular ()

() Curso Normal Superior ou () Pedagogia

() completo /ano de conclusão _____
 () em curso / ano de ingresso _____
 Instituição _____
 Quais habilitações? () Adm. Escolar () Superv. Escolar () Ed. Especial
 () Orient. Educacional () Magistério

() Outros Cursos de Graduação**1) Curso:** _____ **Habilitação:** _____ completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

2) Curso: _____ **Habilitação:** _____ completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() Participação em Projetos de Iniciação a Pesquisa

Qual? _____

() Complementação pedagógica ou outras Habilitações após a graduação**1) Curso:** _____ completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

2) Curso: _____ completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() Pós-Graduação - lato sensu (Especialização)**1) Curso:** _____ completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

2) Curso: _____ completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() Pós-Graduação - Stricto sensu**() Mestrado**

Área: _____

 completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() Doutorado

Área: _____

 completo /ano de conclusão _____ em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Realizados nos últimos 7 anos com mínimo de 30 h na área da educação)

1. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

2. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

3. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

4. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

5. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

6. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

7. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

8. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

9. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

10. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

CURSOS EM OUTRAS ÁREAS (Informática, Saúde, Nutrição, outras)

1. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

2. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

3. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

4. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/__
Instituição: _____

5. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA EDUCACIONAL

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM OUTRAS ÁREAS

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

ANEXO 2: Roteiro de Entrevista realizada com as 15 professoras em exercício que participaram de atividades de Iniciação à Pesquisa na Graduação.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

Nome:

Idade:

Sexo:

1º. PARTE – FORMAÇÃO BÁSICA

1. ENSINO FUNDAMENTAL

- Nos anos iniciais:

Escola:

Cidade:

Localização: Centro () Bairro ()

Tipo de Escola: particular () pública ()

Início:

Término:

- Nos anos finais:

Escola:

Cidade:

Localização: Centro () Bairro ()

Tipo de Escola: particular () pública ()

Início:

Término:

1.1. De que você se lembra mais a respeito desses 8 anos escolares?

- Nos anos iniciais:

- Nos anos finais:

1.2. Como eram seus professores? Me fale deles.

- Nos anos iniciais:

- Nos anos finais:

1.3. E seus colegas, como eram?

- Nos anos iniciais:

- Nos anos finais:

1.4. Como era o seu desempenho escolar? Como eram suas notas?

- Nos anos iniciais:

- Nos anos finais:

1.5. Quais foram suas principais dificuldades?

- Nos anos iniciais:

- Nos anos finais:

- 1.6. Em qual disciplina você tinha melhor desempenho ou gostava mais? Por que?
 - Nos anos iniciais:
 - Nos anos finais:
- 1.7. Como era a sua relação com colegas, professores, coordenador/a, diretor/a da escola nessa época?
 - Nos anos iniciais:
 - Nos anos finais:
- 1.8. Como foi o seu percurso escolar nesses 8 anos de Ensino Fundamental? Houve interrupções? Por quê?
 - Nos anos iniciais:
 - Nos anos finais:
 Mudou de escola? Por quê?
 - Nos anos iniciais:
 - Nos anos finais:
 Essas interrupções e mudanças prejudicaram ou ajudaram você? Por quê?
- 1.9. Gostaria de contar mais alguma coisa sobre seu tempo de Ensino Fundamental?
 - Nos anos iniciais:
 - Nos anos finais:

2. ENSINO MÉDIO

Escola:

Cidade:

Localização; Centro() Bairro ()

Tipo de Escola: particular() pública ()

Curso:

Tipo de Curso: profissionalizante () propedêutico ()

Diurno () noturno ()

Início:

Término:

- 2.1. De que você se lembra mais a respeito do Curso?
- 2.2. Como eram seus professores? Me fale deles.
- 2.3. E seus colegas, como eram?
- 2.4. Como era o seu desempenho escolar? Como eram suas notas?
- 2.5. Quais foram suas principais dificuldades?
- 2.6. Em qual disciplina você tinha melhor desempenho ou gostava mais? Por que?
- 2.7. Como era a sua relação com colegas, professores, coordenador/a, diretor/a e o coletivo da escola?

2.8. Você se lembra de ter participado de atividades extras durante o Curso? Quais?

Eventos – sim () não ()

Quais?

Palestras – sim () não ()

Quais?

Viagens de Estudo – sim () não ()

Quais?

Como eram?

Grupos de Estudo – sim () não ()

Quais?

Descreva como funcionava.

Movimento estudantil / Grêmios

Não () Por quê?

Sim () Quais ? Por quê?

Atividades culturais

Não () Por quê?

Sim ()

Quais ? (teatro, recitais, festivais, outras)

Descreva a que você mais se lembra.

Representante de alunos ou classe

Não () Por quê?

Sim () Em que situação?

2.9. Por que você escolheu esse Curso no Ensino Médio?

2.10. Como foi o seu percurso escolar nesses anos de Ensino Médio?

Houve interrupções? Por quê?

Mudou de escola? Por quê?

Essas interrupções e mudanças prejudicaram ou ajudaram você? Por quê?

2.11. Gostaria de contar mais alguma coisa sobre seu tempo de Ensino Médio?

2º. PARTE –FORMAÇÃO SUPERIOR.

Escola:

Cidade:

Localização; Centro() Bairro ()

Tipo de Escola: particular() pública ()

Curso:

Tipo de Curso: profissionalizante () propedêutico () Diurno () noturno ()

Início:

Término:

3.1. De que você se lembra mais a respeito do Curso?

3.2. Como eram seus professores? Me fale deles.

- 3.3. E seus colegas, como eram?
- 3.4. Como era o seu desempenho escolar? Como eram suas notas?
- 3.5. Quais foram suas principais dificuldades?
- 3.6. Em qual disciplina você tinha melhor desempenho ou gostava mais? Por quê?
- 3.7. Por que você escolheu esse Curso no Ensino Superior? O que levou você a ele?
- 3.8. O que vocês liam nas disciplinas?
- 3.9. Quais foram as leituras que mais marcaram você e por quê?
- 3.10. Que tipo de trabalhos acadêmicos vocês faziam?
- 3.11. De qual deles você se lembra mais e por quê?
- 3.12. Você participou de atividades extras durante o Curso?
Eventos /Congressos / e similares – sim () não ()
 Quais?
Palestras – sim () não ()
 Quais?
Viagens de Estudo – sim () não ()
 Quais?
 Como eram?
Projetos de Extensão de Serviços – sim () não ()
 Qual ?
 Por que se interessou por ele? O que o levou a participar?
 Como foi selecionado p/ participar?
 Como funcionava? Descreva o que você fazia
 Participar ajudava em alguma coisa durante o curso?
 Que tipo de contribuição você acha que essa participação trouxe p/ sua formação?
Atividades de Iniciação científica – sim () não ()
 Qual ?
 Por que se interessou por elas? O que o levou a participar?
 Como foi selecionado p/ participar?
 Como funcionava? Descreva o que você fazia.
 Participar ajudava em alguma coisa durante o curso?
 Que tipo de contribuição você acha que essa participação trouxe p/ sua formação?
Grupos de Estudo – sim () não ()
 Qual ?
 Por que se interessou por ele? O que o levou a participar?
 Como foi selecionado p/ participar?
 Como funcionava? Descreva o que você fazia
 Participar ajudava em alguma coisa durante o curso?

Que tipo de contribuição você acha que essa participação trouxe p/ sua formação?

Projeto de Pesquisa – sim () não ()

Qual ?

Por que se interessou por ele? O que o levou a participar?

Como foi selecionado p/ participar?

Como funcionava?

Participar ajudava em alguma coisa durante o curso?

Que tipo de contribuição você acha que essa participação trouxe p/ sua formação?

3.13. Você chegou a participar de algum movimento estudantil, de grêmios ou de ações políticas durante o Ensino Superior?

Não () Por quê?

Sim () Quais ? Por quê?

3.14. E de atividades culturais você chegou a participar?

Não () Por quê?

Sim () Quais ? (teatro, recitais, festivais, outras) Quantas vezes?

Descreva a que você mais se lembra.

3.15. Você participou de algum órgão colegiado como representante de aluno?

Não () Por quê?

Sim () Quais? (Conselho de Curso, Conselho de Departamento, Congregação, outros)

Quantas vezes?

3.16. Como era a sua relação com colegas, professores, coordenador/a, diretor/a e o coletivo da escola?

3.17. O que o seu curso de graduação possibilitou a você? O que você aprendeu sobre a futura profissão?

3^o. PARTE – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.

1. Por que optou por lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental?
2. Quando você ingressou na carreira docente? E como foi o início da carreira docente?
3. Quais são as principais dificuldades e entraves que você se lembra de ter tido nesse início da profissão?
4. Quais eram suas expectativas em relação à profissão na época?
5. Há quanto tempo atua como professora? Você não parou de lecionar desde então? Quanto tempo você já atuou:
 - na Ed. Infantil:
 - na 1^a. série:
 - na 2^a. série:
 - na 3^a. série:
 - na 4^a. série:

6. Você acha que seu curso superior ajudou no enfrentamento do cotidiano escolar?
Não () Por quê?
Sim () De que forma? Em que especificamente ajudou?
7. E as atividades de iniciação à pesquisa, projetos, grupos? Elas ajudaram? Em que, especificamente? Dê exemplos. Explique isso.
6. Qual o tipo de atividade que você realiza no seu cotidiano de trabalho que você considera ser bem sucedida e que gosta de fazer?
7. Que tipo de atividade é solicitada a fazer que você não gosta?
8. Tem alguma atividade em que você se considera mal sucedida ou que não consegue realizar direito?
9. Você desenvolve projetos na escola? Quais? Como funcionam?
10. E com a comunidade? Quais? Como funcionam?
11. Você acha que, no seu trabalho, no dia-a-dia, você tem autonomia para trabalhar da forma que julgar melhor? Você pode decidir trabalhar com determinados temas, por exemplo, ou livros, ou usar as atividades e recursos que achar melhor? Por quê?
12. Quais são os seus objetivos e procedimentos em relação à aprendizagem e formação de seus alunos hoje?
13. Qual a parte de seu trabalho na sala de aula que você acha mais difícil?
14. Dentre as atividades e temas trabalhados em aula, quais os que os alunos mais gostam? Por quê? E quais eles não gostam? Por quê?
15. Como você definiria a sua relação com seus alunos?
16. Em que você considera que ela é boa? Por quê?
17. Em que aspectos ela você considera que ela é mais ou menos? Por quê?
18. E em que você diria que ela é ruim? Por quê?
19. Como se dá sua relação com as outras professoras da escola? Por quê?
20. E com os seus superiores (coordenação e direção)? Por quê?
21. Como se dá a sua relação com os pais de seus alunos? Por quê?
22. Você já ocupou alguma posição de liderança na escola ou na Secretaria (Professor Coordenador, AEP, Diretor)? Por quê?
23. Participa de programas de formação continuada (cursos, simpósios, palestras, congressos)?
Não () Por quê?
Sim () Com que frequência?
Cite alguns exemplos que você julga serem os que mais contribuíram para a sua formação profissional e para o seu trabalho.
De que forma ou em que esses exemplos contribuíram?
24. Você já fez ou está fazendo cursos de pós-graduação?
Não () Por quê?
Tem intenção de fazer ainda? Sim () Qual curso? Por quê? Não () Por quê?

Sim () Por quê ?
Qual curso? Que tipo de contribuição ele lhe trouxe?

25. Quais são suas expectativas e seus objetivos hoje em relação à sua profissão?
26. Você participa de associações e sindicatos ligados à profissão docente? Quais?
De que forma participa?
27. E de movimentos de greve e manifestações políticas?
Sim () Qual/is? Por quê? Não () Por quê?
E você acha importante esse tipo de experiência?
Sim () Por quê? Não () Por quê?

4º. PARTE – FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE.

1. Em sua opinião, o que os cursos de formação inicial deveriam oferecer aos futuros profissionais docentes?
2. Que tipo de atividades você considera mais importantes para conseguir um bom professor?
3. Afinal, com a visão que você tem hoje da profissão, o que é ser um bom professor? O que faz um bom professor?
4. Você conhece muitos bons professores?
5. É possível ser um bom professor hoje? Por quê?
6. A gente lê sobre os altos índices de fracasso escolar que ainda permanecem no sistema escolar, mesmo com medidas como: a progressão continuada, a escola ciclada. Por que você acha que isso continua?

5ª. PARTE: PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

1. **Fale um pouquinho de você para mim.**
 - 1.1- É casada?
 - 1.2- Tem filhos?
 - 1.3- Como vive?
 - 1.4- Mora perto da escola?
 - 1.5- Como organiza sua rotina?
 - 1.6- Onde os seus filhos estudam? Por quê?
2. **Fale um pouco sobre sua vida fora da escola, como desfruta do seu tempo livre?**
 - 2.1- Com leituras? Quais?
 - 2.2- Vai ao cinema? Quais filmes? (os mais recentes)
 - 2.4- Assiste TV? O que assiste?
 - 2.5- Cozinha? Faz outras atividades?

2.6- Atividades físicas?

3. Em quantas pessoas vocês moram em sua casa: _____

4. Moradia : () Casa () Apto. () Própria () Alugada
() Cedida () Outros. _____

5. Seu pai estudou ? Sim () Não ()

a) até que série: _____

b) seu pai sabe ler e escrever? Sim () Não ()

6. Sua mãe estudou ? Sim () Não ()

a) até que série: _____

b) sua mãe sabe ler e escrever? Sim () Não ()

5 – Na sua casa, quem trabalha para ganhar dinheiro e sustentar as despesas? Listar

a) Ele(s) faz(em) o quê? _____

b) Trabalha(m) onde? _____

7 – O que tem na sua casa? Quantos? (Marcar o no. dentro do parênteses)

() Máquina de Lavar Roupa

() Máquina de Lavar Louça

() Geladeira

() Freezer

() Microondas

() Forno Elétrico

() Batedeira

() Liquidificador

() Aspirador de Pó

() T.V.

() Vídeo

() D.V.D.

() TV a Cabo

() Telefone

() Telefone sem fio

() Celular

() Computador

() Carro

() Assina Jornais? Quais? _____

() Assina Revistas? Quais? _____

9 – Possui livros em casa? Sim () Não () Aproximadamente quantos? _____

Quais? Listar alguns que gosta mais _____

10 – Você sai para passear? Sim () Não ()

Com quem? _____

Onde? _____

Quando? _____

11. Qual a faixa de renda familiar total mensal em sua casa?

- Até R\$1.000,00 ()
- entre R\$1.000,00 e R\$3.000,00 ()
- entre R\$3.000,00 e R\$5.000,00 ()
- mais de R\$5.000,00 ()

11. O que faz nas horas vagas/ feriados/ finais de semana? Como são os seus momentos de “descanso”? O que você costuma fazer ?

Passeios/ Quais? : _____
 Cinema/ Última filme? Quando? _____
 Teatro/Última peça? Quando? _____
 Shows/ Quais? Qual foi o último que assistiu? Quando? _____
 Leitura/ quais? Qual foi o último livro que leu? _____
 Esportes/ quais? Com que frequência?: _____
 Museus/ Quais? Quando? _____
 Igreja: _____
 Trabalhos Manuais/ Quais? _____
 Clube/ Com que frequência? _____
 Outros: _____

6ª. PARTE: TEXTO ESCRITO

Por favor, escreva neste espaço, algumas linhas sobre:

- Como você vê o papel da educação escolar hoje?
- Você considera a qualidade do ensino hoje boa ou ruim? Por quê?
- O que você acha que deveria mudar?

