

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Itale Luciane Cericato

SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do
título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação
pela Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Davis.

São Paulo
2010

Banca examinadora:

Bernardete A. Gatti

Lucia Ghiringhello

Marli E. D. A. André

Wanda Maria J. Aguiar

Claudia I. F. Davis

De tudo ficam três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando,
a certeza de que é preciso continuar,
e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.

Por isso, é preciso fazer:
da interrupção um caminho novo,
da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro.

Fernando Sabino.

Para Lauri, Enzo e Lucca.
Meu grande e meus pequenos homens, aventura de viver.

Agradecimentos

Escrever uma tese de doutorado não é tarefa nada fácil: coloca os nervos em frangalhos, dá insônia, gera angústia, além da constante impressão de que algo não vai bem, seja em relação às certezas que somos instigados a ter, seja em relação aos caminhos escolhidos. Nesses momentos, ter alguém com quem compartilhar faz toda a diferença, motivo pelo qual escrever esta página de agradecimentos não está sendo uma mera formalidade, mas um momento de prazer. É um momento gostoso para lembrar todas as pessoas que estiveram comigo durante esses anos, que, por vezes, me pareceram extremamente solitários.

Vou começar por minha orientadora, Profa. Dra. Claudia Davis. Obrigada por ter acreditado que eu poderia terminar esse projeto e por ter sido generosa respeitando meu ritmo de trabalho e oferecendo condições para que eu realizasse a pesquisa. Obrigada por ter dividido comigo sua experiência. Sua objetividade e sua competência profissional são modelos para mim. A convivência com você nesses anos me presenteou com importantes lições.

Às professoras que participaram do exame de qualificação, meus sinceros agradecimentos. Todas as contribuições foram de especial valia para que esta tese pudesse achar um rumo, crescer e amadurecer.

À Profa. Dra. Mimi Antunes, por ter me acolhido carinhosamente por ocasião de minha chegada à PUC.

À Profa. Dra. Lucia Ghiringhello, por ter me iniciado nos caminhos da pesquisa e por estar presente em mais este momento de conquista intelectual. Obrigada por estar sempre por perto trocando figurinhas e amizade.

Às Professoras Doutoradas Bernardete Gatti e Marli André, por terem aceitado o convite para integrar a banca de defesa. À Profa. Marli André, em especial, pelos valiosos ensinamentos compartilhados comigo nas disciplinas.

Às amigas queridas Cris Theodoro, Lelê Ancona e Silvia Barbosa. Adorei partilhar coisas com vocês nesses anos de estudo, bater papo nos almoços, ter ombro amigo para dividir as angústias típicas do processo. Convivência gostosa essa.

A Luis Rambo, amigo querido, por aceitar colaborar, sempre prontamente, com sua experiência profissional em minhas pesquisas.

A Vilson, por ter atendido meu pedido de ajuda. Sem sua colaboração, este estudo não teria se concluído.

Às três professoras que participaram desta pesquisa. Sem suas histórias e trajetórias profissionais, este exercício intelectual não teria acontecido. Obrigada pela disponibilidade.

Ao Prof. Dr. Itamar Mendes, pelo acolhimento no momento em que eu precisava de um interlocutor. Sortudos os que têm um amigo assim, ponta firme.

Ao meu marido Lauri, por incentivar minhas ideias, compartilhar meus projetos e me ajudar a concretizar meus sonhos. É bom ter alguém tão especial como você para dividir e construir a vida.

Aos meus amados Enzo e Lucca. Depois de vocês, eu tenho ainda mais incentivos para lutar, a cada dia, por uma educação de qualidade para todos.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou minha estada na PUC.

RESUMO

Este estudo objetiva compreender os sentidos atribuídos por professores à sua atividade profissional. Foram entrevistadas três professoras do ensino médio da rede pública paulista, com diferentes tempos de carreira. Os dados foram analisados com base no referencial teórico da Psicologia Sócio-histórica, com foco nas categorias sentido e significado. As conclusões apontam para o fato de que os sentidos atribuídos pelas professoras às suas atuações são únicos e singulares, embora partilhem muitos aspectos comuns. Dentre estes últimos, percebemos que a docência é definida mais por critérios do senso comum e pela reprodução de discursos perpetuados ao longo de gerações do que, como seria esperado, pelos conhecimentos produzidos pela literatura especializada. Além disso, verificamos que os alunos são considerados desmotivados para a aprendizagem, e os conhecimentos produzidos em função da prática cotidiana são mais valorizados do que a formação continuada. É unânime a constatação de não ser possível ensinar a todos os alunos, inferindo-se dessa proposição uma postura de acomodação. Comum a todas as professoras também é a ausência de um trabalho colaborativo no interior da escola, confirmando que a atividade docente é realizada prioritariamente de maneira isolada. Mudanças recentes nas políticas educacionais paulistas – como o uso dos cadernos de disciplina, a bonificação por desempenho e a avaliação dos índices de rendimento da escola – são vistas de modo diferente pelas professoras. Diferentes também são os sentidos atribuídos à própria atividade: a docência ora é definida como possibilidade de transmitir um saber a uma pessoa dele desprovida; ora é apresentada como a realização de algo que sempre se quis fazer; ora é considerada uma luta cotidiana e desleal, dado o desgaste envolvido no ensinar. Com base nesses achados, afirmamos que a docência precisa mudar em dois aspectos fundamentais: a formação inicial – que, em seus moldes atuais, não é suficiente para fornecer diretrizes aos futuros professores – e a formação continuada – que é mais bem realizada quando ocorre de maneira sistemática e no interior das próprias escolas. Concluímos que é urgente substituir a cultura do isolamento docente por uma cultura do trabalho colaborativo, que permita aos professores a troca de experiências bem-sucedidas sobre suas atuações.

Palavras-chave: profissão docente, carreira docente, profissionalidade docente, formação de professores, desenvolvimento profissional do professor.

ABSTRACT

This study aims to understand the senses and meanings attributed by teachers to their professional activity throughout their teaching experience. To this end, we interviewed three high school teachers working in the public educational system of São Paulo, each of them being in a different career time. The data were analyzed in the light of the postulates of the social-historical psychology, focusing on two central categories: meaning and significance. The findings indicated that the meanings attributed by each of the three teachers to their teaching activities are unique and singular, although sharing some common features. Among these representations, some are worth mentioning: a) the fact that teaching is defined by common sense ideas, which reproduce and, consequently, perpetuated a same discourse through generations of teachers. As a result, the necessarily knowledge constructed by the specialized literature about the teaching, and the teaching profession, is absolutely not considered; b) students are seen as unmotivated for learning; c) experience is perceived as more valuable for teaching than teaching formation or continuing education. All teachers pointed out that it is impossible to promote learning in all students, exposing, consequently, a lacks of political commitment with the role of Education. Furthermore, all teachers reported an absence of collaborative work within the school, confirming that the teaching activities are conducted primarily in isolation. Differently, the changes introduced in the recently implemented educational policies of São Paulo - such as the use of text books elaborated by the state or receiving credit for the school's results in students' performance evaluation - are seen by each teacher in a particular way. The meanings attributed to the teaching activity itself are various: it is defined as the ability to transmit knowledge to a person devoid of it, or as the fulfillment of a goal that someone had always pursued, or yet as a daily and unfair struggle, given the stress involved in teaching. Based on these findings, the conclusion is that the teaching profession needs to be changed in several aspects, namely: the initial training, as it is currently defined, is not sufficient to provide future guidance in the profession, so that the offer of continuing education in a systematic way and within the schools themselves is imperative. Finally, it is extremely necessary to replace the culture of isolation by a collaborative one, allowing teachers to learn with their peers in exchanging their successful and painful experiences.

Keywords: Teaching profession; Teaching career; Teachers' professional career; Teachers' training; Teachers' professional development.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 – Impasses e desafios da profissão docente na atualidade	4
O que é uma profissão?.....	4
A docência é uma profissão?	6
Questões atuais da profissão docente.....	22
Capítulo 2 – Ensino médio: a procura de identidade.....	41
Do Brasil Colônia à LBD nº 5.692/71	41
O marco histórico da LBD nº 9.394/96.....	49
Para não encerrar a discussão	55
Capítulo 3 - O professor visto pelas pesquisas.....	59
O panorama geral das pesquisas sobre o professor	59
A pesquisa sobre o desenvolvimento profissional do professor	65
Capítulo 4 - Psicologia Sócio-histórica como referencial teórico	82
O homem como ser ativo, constituído sócio-historicamente	82
Sobre sentido e significado	85
Sobre necessidades e motivos	87
Sobre trabalho, atividade e consciência	90
Capítulo 5 – O referencial metodológico	94
Pressupostos metodológicos	94
O paradigma qualitativo.....	94
A proposta vygotskiana	96
As professoras e a escola deste estudo.....	97
Os instrumentos de coleta de dados	99
Referencial de análise dos dados	101
Procedimentos éticos	102
Capítulo 6 – Apresentação, análise e discussão dos dados	104
Apresentando a escola.....	104
A situação de entrevista	105
Conhecendo as professoras	107
Organizando os dados	108
A professora Adriana	109

Docência: uma profissão complicada.....	109
Vivendo uma guerra todos os dias	119
A professora Elaine	135
Professor é pai, mãe, psicólogo, é tudo!	135
O que me deixa chateada são os que não querem aprender, não os que têm dificuldade.....	147
A cultura do isolamento	153
A profissão é a sua vida: você precisa abraçá-la muito bem para não a transformar em frustração	159
A professora Telma	169
A gente está com o futuro nas mãos	169
O maior desafio é fazer com que eles aprendam.....	180
Os sentidos atribuídos por Adriana, Elaine e Telma às suas atividades como professoras	190
Considerações finais	211
Referências bibliográficas.....	222
Anexos.....	232

Introdução

Este estudo tem por objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor à sua atividade profissional ao longo da sua atuação no magistério. Para tanto, foram entrevistadas três professoras atuantes no ensino médio, com respectivamente quatro, doze e vinte e sete anos de carreira. Por meio da análise do discurso dessas professoras, foi possível não só apreender os sentidos atribuídos à profissão docente ao longo da trajetória profissional como também inferir, com base neles, como os professores atuam em diferentes momentos de sua carreira, algo que contribui para melhor compreender os fatores que interferem na docência.

As professoras entrevistadas atuam na rede oficial de ensino paulista, mais precisamente no ensino médio. Como São Paulo é o estado no qual nasci e onde vivo, investigar sua rede pública estadual de ensino era uma decorrência inevitável tanto pela facilidade de acesso como de maior interesse pessoal. Além disso, os professores da rede paulista representam uma grande massa de trabalhadores, aproximadamente 210 mil docentes, sendo que destes, 130 mil professores compõem o quadro efetivo do magistério¹. Dessa forma, o estudo acadêmico de sua atividade profissional permite aquilatar a repercussão de suas atuações no processo de escolarização e desenvolvimento da sociedade paulista. Justificam a escolha de trabalhar com docentes lecionando no nível médio, tanto a expansão como a obrigatoriedade² da educação básica advindas com a LDB nº 9.394/96, aspectos que colocam esse nível de ensino em evidência, cabendo, pois, conhecê-lo e analisá-lo melhor.

O trabalho de coleta dos dados envolveu entrevistas semiestruturadas e levantamento das histórias de vida. O referencial de análise buscou a apreensão dos sentidos e significados de acordo com o proposto por Aguiar e Ozella (2006). Justifica o presente estudo o fato de ele contribuir para um maior conhecimento de aspectos considerados relevantes para a formação de professores em nível inicial ou continuado, aumentando a compreensão de como esses profissionais percebem a si mesmos e a sua profissão ao longo do magistério. Os resultados obtidos com este estudo podem auxiliar

¹ Fonte Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

² A universalização do ensino médio gratuito foi assegurada, especificamente, pela Lei 12.061 de 27/10/2009 que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

a formulação de políticas públicas nessa área, sendo também de valia para a atuação do psicólogo escolar, ao abrir a possibilidade de intervenções que incidam diretamente sobre questões relacionadas com a atividade docente. Em última instância, o estudo contribui para a melhoria das relações estabelecidas no seio da escola, fornecendo pistas e indícios que permitem refletir acerca do complexo fenômeno escolar e suas vicissitudes.

O trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro deles apresenta um panorama histórico a respeito da forma como a profissão docente organizou-se no Brasil. Discutimos conceitos como profissão e carreira e propomos uma visita pela história da educação e da escola brasileira, mantendo, entretanto, o foco na figura do professor. Ao final do capítulo, esperamos que o leitor tenha uma visão clara da maneira como se organiza a profissão docente na atualidade. Apresentamos dados de pesquisas sobre professores, além de algumas políticas educacionais recentes relacionadas com o magistério, a fim de situar em quais condições históricas, políticas, sociais, econômicas e ideológicas os docentes entrevistados nesta pesquisa hoje atuam.

O segundo capítulo apresenta uma revisão histórica sobre o ensino médio, nível de ensino historicamente marcado por polêmicas e contradições. Não é de hoje a controvérsia sobre a finalidade do ensino médio: preparo para o mundo do trabalho, para o ingresso no ensino superior e continuação dos estudos ou conclusão da formação básica necessária ao cidadão. É dentro desse cenário que mostramos a evolução desse nível de ensino na história da educação brasileira e apresentamos dados de pesquisas que analisam o impacto das reformas implementadas mais recentemente. O intuito é construir um pano de fundo que permita melhor compreender o ensino médio hoje e, por consequência, a atuação dos professores que nele trabalham.

O terceiro capítulo faz uma revisão bibliográfica das pesquisas que trataram da temática da atividade do professor. O texto foi elaborado com base em dois eixos: o primeiro diz respeito ao amplo campo em que se situam as pesquisas sobre o professor e envolve o segundo, mais específico, que foca os estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua atuação.

O quarto capítulo apresenta o referencial teórico empregado: o legado de Vygotsky e de seus colaboradores, como Luria e Leontiev. São realizadas discussões sobre alguns conceitos centrais para a Psicologia Sócio-histórica, tais como a concepção

de homem, a relação entre pensamento e linguagem, as categorias sentido e significado, as categorias necessidades e motivos e, por fim, as categorias trabalho, consciência e atividade.

O quinto capítulo trata do método escolhido, seus procedimentos e o referencial de análise dos dados coletados.

O sexto capítulo analisa, interpreta e discute os resultados obtidos.

Por último, apresentamos as considerações finais e as sugestões para novas pesquisas.

Capítulo 1 – Impasses e desafios da profissão docente na atualidade

Discutimos, neste capítulo, conceitos como profissão e carreira para, posteriormente, traçarmos um panorama da maneira como se organiza a profissão docente na atualidade. Apresentamos também dados de pesquisas sobre professores, além de algumas políticas educacionais recentes relacionadas ao magistério, a fim de situar em quais condições históricas, políticas, sociais, econômicas e ideológicas os docentes entrevistados nesta pesquisa atuam. Ressaltamos que fizemos revisão dos escritos de vários autores que estudam a profissão docente, independentemente de sua filiação aos postulados da teoria sócio-histórica (caso, por exemplo, de autores como Roldão (2007), Sacristán (2000), entre outros), porque nosso objetivo, aqui, é descrever o pensamento atual sobre a docência, investigando as diferentes formas como ela é concebida.

Por isso, faremos uma visita, ainda que breve, à história da educação e da escola brasileira, procurando manter, entretanto, o foco na figura do professor. Essa reconstrução parece-nos essencial para iluminar a compreensão que temos sobre a profissão docente na atualidade, que é, evidentemente, uma construção histórico-social. Cabe lembrar, entretanto, que nossa preocupação central é compreender as questões psicológicas envolvidas na atividade dos professores - especificamente os sentidos e significados atribuídos à atividade profissional – e não realizar uma análise de cunho histórico-sociológico. Os dados apresentados devem ser entendidos, portanto, como recurso empregado para melhor compreender o fenômeno investigado nesse trabalho.

O que é uma profissão?

Os estudos sobre história e sociologia das profissões demonstram que os ofícios são majoritariamente sociais. A divisão do trabalho foi um dos fatores que contribuíram para a organização das sociedades em torno de funções. A história das profissões é, em última instância, a história do processo de divisão social do trabalho. (Sella, 2006). À medida que as sociedades foram se organizando em torno de funções, elas também foram, progressivamente, criando novas especialidades profissionais. Sella (2006, p. 20) define as profissões como:

formas históricas de coalizão de atores que defendem seus interesses, tentando assegurar e manter um fechamento de seu mercado de

trabalho, um monopólio para as suas atividades, uma clientela segurada para seu serviço, um emprego estável e uma remuneração elevada, um reconhecimento de sua especialização.

Por meio de uma profissão, interliga-se um conjunto de pessoas e de saberes, estabelecendo as exigências profissionais que buscam demarcar os parâmetros para uma determinada atividade profissional. Sella (2006) lembra que dentre esses saberes destacam-se o saber especializado, a aquisição de uma técnica ou arte, o grau de autonomia, a relação de confiança com o cliente, o grau de responsabilidade e a organização que atesta a competência e fixa as regras da atividade profissional.

Outra definição de profissão, um pouco mais detalhada, é apresentada por Freidson (1996), que a vê como um tipo específico de trabalho especializado. Para o autor, esse tipo de especialização varia em decorrência do tipo de conhecimento e habilidade vistos como requisitos para a realização do trabalho. Trabalho não especializado é, de acordo com Freidson, aquele que se baseia apenas no conhecimento e na perícia cotidiana que crianças e jovens aprendem em casa, na comunidade ou em qualquer escola que frequentem durante sua preparação para a vida adulta. Trabalho semiespecializado, por sua vez, é aquele que requer prática e um rápido treinamento, no próprio local de trabalho.

O trabalho especializado que não pode ser desempenhado mecanicamente, pois as contingências de uma tarefa em particular variam tanto, em relação a outras, que o trabalhador precisa ter considerável discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância, a fim de trabalhar com sucesso. Optei por chamá-lo de especialização criteriosa. Embora o trabalho de especializações e ofícios seja visto como de caráter criterioso, um se distingue do outro pelo tipo de conhecimento e qualificação que emprega no exercício do julgamento. A antiga distinção entre trabalho manual e mental capta essas diferenças apenas tosca e imprecisamente. Elas são mais bem descritas como aquelas especializações criteriosas, baseadas primordialmente na experiência e no treinamento prático extensivo e que empregam conhecimentos sobretudo práticos, e aquelas que se baseiam na formação em conceitos e teorias abstratas. O trabalho das profissões se distingue do trabalho dos ofícios por ser uma especialização criteriosa teoricamente fundamentada. (FREIDSON, 1996, p. 143-144)

Sella (2006) afirma que as profissões, além de serem produtos históricos por surgirem das necessidades que cada época impõe aos seres humanos, são também instituidoras de relações sociais e de identidades porque, ao mesmo tempo em que

resultam da dinâmica social, elas participam da sociedade, influenciando-a e construindo-a: “Por meio das profissões, os indivíduos interagem, vinculam-se entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e tornam-se socialmente produtivos” (SELLA, 2006, p. 20). Marques (2000, p. 49) comenta:

As profissões são formas de os homens viverem seus projetos interdependentes de vida e de trabalho, teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvem suas trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam.

Também estabelecendo relações entre escolha profissional e vida pessoal, Penin (2008, p. 649) afirma:

Ao escolher ou ser levada a entrar numa profissão, uma pessoa também define um modo de vida. Ela começa a pertencer a um grupo de pessoas que, conforme seu grau de identificação, pode lhe trazer benefícios ao atender uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento. A vivência de uma profissão [...] geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade³.

Assim, no caso específico do professor, é possível dizer que, ao longo da vida profissional, as vivências na escola com os alunos, os pais dos alunos, a comunidade, o grupo de pares, dentre outros, constituem sua identidade. Por resultarem da dinâmica social, as profissões transformam-se, procurando atender às novas demandas surgidas na sociedade. Prova disso são o surgimento constante de novas profissões e a extinção de outras tantas.

A docência é uma profissão?

A literatura especializada aponta a presença de uma dificuldade de definir a docência como uma profissão. Referindo-se ao sistema de ensino português, Nóvoa (2003) argumenta que o fato de o trabalho docente ser licenciado, regulamentado e fiscalizado pelo Estado constitui um importante obstáculo à instituição da docência como uma profissão. Tais considerações também podem ser aplicadas ao cenário brasileiro. A estatização da docência – iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina – não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da

³ O termo “identidade” não está sendo compreendido por nós como uma categoria teórica, mas está simplesmente indicando os aspectos mais característicos do sujeito.

profissão, nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados e psicólogos, dentre outros. Assim, embora essas profissões também sejam regulamentadas pelo Estado, elas possuem um maior grau de autonomia na gestão e fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, fato que não acontece em relação a docência.

As instituições mediadoras, no caso as inspetorias⁴ de ensino, exercem, segundo o mesmo autor, controle sobre o exercício formal da docência, de modo que o professor é colocado na situação de um funcionário, o que leva a uma perda de autonomia na regulação da profissão. De acordo com Nóvoa, essa regulação deveria ocorrer no seio da própria categoria, a exemplo do que acontece com outras categorias de profissionais:

Para além da tradicional autonomia da sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.). (NÓVOA, 2003, p. 25)

Nóvoa argumenta que a presença do Estado no âmbito do ensino é importante, sobretudo para assegurar a equidade social e serviços de qualidade; entretanto, sua presença deve estar relacionada ao acompanhamento e à avaliação reguladora, em vez de gerar prescrições que retiram do professor o controle de sua profissão. Uma ruptura com essa visão do professor como um funcionário público leva a categoria a assumir riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autônomo, desafio ao qual os professores e suas atuais organizações de classe não têm conseguido responder adequadamente. Dentre as responsabilidades, Nóvoa (2003) destaca a criação de mecanismos de seleção e diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade, uma vez que compete ao próprio grupo de profissionais estipular os mecanismos de controle de qualidade, em vez de permitir que profissionais de outras áreas o façam.

Esse caráter de dependência da profissão docente – agora em relação a pessoas estranhas a ela e com poder de decisão sobre seus membros - é sinalizado por Lüdke, que aponta ser esse um problema internacional. Referindo-se ao cenário americano, a autora comenta, citando Lorte: “É interessante que professores não têm questionado sua subordinação formal; diferentemente da maioria dos que clamam por ‘status’

⁴ No caso específico do estado de São Paulo, as inspetorias são denominadas diretorias de ensino. Em cada região do país, há uma nomenclatura.

profissional, os professores não têm contestado o direito de pessoas estranhas à ocupação de governarem seus assuntos técnicos” (LÜDKE, 1988, p. 71).

Segundo Nóvoa (2003), outro aspecto que dificulta a legitimação da docência como uma profissão diz respeito ao conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para o exercício do trabalho. Os professores são portadores e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de saberes alheios? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? De acordo com Nóvoa (2003), na resposta a essas questões encontram-se visões distintas acerca da profissão docente e projetos opostos de desenvolvimento profissional. Afinal, qual é o saber específico dos professores? É dominar um conhecimento que diga respeito a como ensinar algo a outra pessoa? Está no domínio de uma determinada área do conhecimento? Ou em ambos? A literatura não mostra consenso entre os autores.

Essa discussão sobre a existência (ou não) de uma profissão docente é antiga. Em 1988, Menga Lüdke já apontava a problemática, sinalizando que o assunto, além de vasto e controvertido, era mais debatido na literatura internacional do que na brasileira. Com base na revisão da literatura, a autora informa:

A própria aplicação do conceito de profissão à ocupação de professor, ou de educador, apresenta várias dificuldades. Já a distinção entre professor e educador aparece para alguns como dicotômica, se não antagônica. E há até quem considere a profissionalização do educador como a negação de sua vocação, missão ou mesmo sacerdócio. (LÜDKE, 1988, p. 65).

Apropriando-se da definição de Lieberman (1956), Lüdke (1988, p. 65) apresenta alguns critérios para a constituição de uma profissão:

Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas especiais. A posse destas características justificaria dois elementos de controle e responsabilidade. A organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e autogovernada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveriam, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar *standards* para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros

e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos. (LÜDKE, 1988, p. 65)

Lüdke aponta ainda, citando Tambini, que esses critérios definem um tipo “ideal” de profissão, da qual a pedagogia brasileira estaria bem afastada ao longo do “*continuum* profissional, pois é uma profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário” (LÜDKE, 1988, p. 66).

Perrenoud (2001) classifica a profissão de professor como uma semiprofissão, como um ofício em vias de profissionalização. Segundo o autor, faltam à docência uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e uma explicitação dos próprios esquemas e das formas de desenvolvê-los e avaliá-los, como ocorre em outras profissões, dotadas de maior valorização social, como a dos advogados, médicos e engenheiros. De acordo com o autor, nessas profissões há maior “controle de qualidade” da formação, estágios supervisionados com grande carga horária prática, código de ética e conselhos que regulam as normas profissionais e aos quais se pode recorrer no caso de má conduta profissional. Além disso, os conhecimentos que tais profissionais devem deter são bem definidos e mensuráveis, porque um erro no exercício da profissão pode acarretar graves consequências. Há, também, de acordo com Perrenoud, a necessidade de trabalhar o impasse em relação às representações para as quais o ensinar está vinculado a um talento da pessoa e aquelas que pregam haver uma ciência do ensino. Em artigo que analisa a questão da profissionalização docente, enfocando as raízes históricas de seu desprestígio, Oliveira (s.d.) argumenta que a dificuldade para o reconhecimento da docência como uma profissão decorre do fato de que, ao longo da história brasileira, a educação teve muitas fases e significados, aspectos históricos que discutiremos mais detalhadamente no próximo capítulo. Em suas palavras:

Por vezes [a educação] serviu para cultivar as coisas do espírito, outras vezes, alimentou os interesses de ascensão da elite, depois foi “democratizada” para atender aos interesses do Capitalismo Industrial, e atualmente atende aos interesses de uma economia globalizada regulada pelo Mercado.

Oliveira (s.d.) ainda acrescenta que, em meio à rede de interesses que permeia a história da educação brasileira, está a figura do professor.

Nesse quadro, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia e poder. A profissão docente tem passado por um

processo de proletarização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica ao transplantar uma cultura intelectual “alienada e alienante”. Junto a isso, mais recentemente, a qualidade do trabalho docente cede lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que lhe são cobradas, perdendo-se assim competências coletivas importantes.

Outras visões são trazidas por autores como Sacristán (2000) e Altet (2001). O primeiro autor aponta alguns tipos de conhecimento que são essenciais ao professor e que apoiam sua profissionalização:

- do conteúdo do currículo;
- do conteúdo pedagógico mais amplo, que se refere a princípios amplos e a estratégias para governar a classe;
- do currículo como tal, especialmente dos materiais e programas;
- do conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional;
- dos alunos e de suas características;
- do contexto educativo;
- dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico. (SACRISTÁN, 2000, p. 184)

Discorrendo sobre as competências do professor profissional, Altet (2001) argumenta que os professores são profissionais do ensino e da aprendizagem, formados para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares). A isso, outro autor, Marcelo (2009), ainda acrescenta conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina) e de si mesmo. Altet (2001, p. 26) define o ensino como:

Um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação; é uma prática relacional finalizada. Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém este “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o

professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.

Mais adiante, a autora ainda menciona que o que torna as tarefas de ensino específicas é o fato de que estas cobrem dois campos de práticas diferentes, porém interdependentes:

Por um lado, o da gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno, que é o domínio da *Didática*; por outro lado, o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como saber para o aluno, através da prática relacional, e as ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagem adaptadas, que é o domínio da *Pedagogia*. (ALTET, 2001, p. 27).

Assim, as competências que fazem do professor um profissional são, segundo Altet (2001), de ordem cognitiva, afetiva e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social na adaptação às interações em sala de aula. Basso (1998) aponta o papel do professor como mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno, ser humano em desenvolvimento:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento intelectual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. . (BASSO, 1998, p. 22)

O trabalho do professor é específico porque consiste na transmissão e na sistematização de um conhecimento que não é espontâneo, que diz respeito à cultura erudita e não popular. São conhecimentos vinculados à ciência, à arte, à filosofia, em oposição aos conhecimentos de ordem cotidiana e espontânea. Com base nas ideias de Vygotsky, Asbahr (2005, p. 61) argumenta que, ao permitir que o aluno se aproprie de:

esferas não cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produz desenvolvimento. [...] Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento.

Complementando essa ideia, Moura (2001, p. 155) ressalta que o professor é o responsável por planejar atividades orientadoras de ensino:

Chamamos de atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema. [...] A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende.

É importante ressaltar o quanto todas essas atividades realizadas pelo professor são de caráter intencional e realizadas mediante a apropriação de um saber sistematizado específico e que, portanto, não são da ordem do conhecimento espontâneo: requerem uma formação especializada. Em artigo que discute a especificidade do conhecimento profissional do professor, Roldão (2007) reconhece haver, nas respostas dadas pela literatura a essa questão, uma polêmica da qual decorrem as dificuldades relativas à profissionalização, em oposição ao que acontece com outras carreiras. A autora posiciona-se, afirmando que a especificidade da profissão docente está na:

acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação é, sim, alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos, como da simples acção relacional e interpessoal. (ROLDÃO, 2007, p. 101)

Para Roldão (2007), o professor é um profissional do ensino porque é detentor de um conhecimento sobre como fazer para ensinar algo a alguém. Essa é uma tarefa complexa porque, segundo a autora, ao propiciar que o aluno aprenda os conteúdos curriculares, o professor precisa conhecer o sujeito e seu contexto a fim de que tal

aprendizado lhe seja significativo. Esse processo de mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento é baseado num saber científico que envolve o domínio rigoroso, por parte do professor, dos campos técnico e didático. A ação docente é complexa, ainda, porque exige do professor uma constante postura de questionamento sobre sua ação, situação que permite a interpretação e possíveis mudanças, caso elas se mostrem necessárias ao ato de ensinar.

Atentos à polêmica presente na literatura nacional e internacional sobre a existência ou não de uma profissão docente, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) lançaram, em 2010, referenciais para a instituição de um Exame Nacional para Ingresso na Carreira Docente. O exame, que deverá ser realizado anualmente pelo INEP, avaliará conhecimentos, competências e habilidades de profissionais que tenham concluído ou estejam concluindo cursos de formação inicial para a docência e que desejam ingressar na carreira do magistério. A previsão é que a primeira edição do exame, realizado voluntariamente pelos candidatos, ocorra em 2011.

O referido exame deverá subsidiar a contratação de docentes para a educação básica pelos governos estaduais e municipais, e as secretarias de educação interessadas em incorporar esse mecanismo de avaliação em seu processo de contratação terão autonomia para definir a forma como utilizarão os resultados das provas. Além das questões envolvidas diretamente com esse aspecto, o exame servirá para oferecer diagnóstico dos conhecimentos, das competências e das habilidades dos futuros professores, de modo que possa subsidiar as políticas públicas de formação continuada e a construção de um indicador qualitativo, a ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes. O documento elaborado pelo Ministério da Educação aponta alguns fatores recorrentes em diversos países – bem classificados em termos de qualidade da educação, conforme apontado por várias pesquisas – que compõem o perfil do que se chama bom professor. São eles:

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos.
2. Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem.
3. Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino.

4. Domina o currículo ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona.
5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Seleciona estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo que todos os alunos demonstrem o que aprenderam.
8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.
9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.
10. Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas.
11. Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promove o desenvolvimento deles pelos alunos.
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento.
15. Otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula.
16. Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a autoavaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas.
18. Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.
20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes. (MEC/INEP, 2010, p. 2)

Os referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente foram construídos

a partir da escolha de países que possuem definições claras e compartilhadas sobre os critérios do que seria um bom professor, e que utilizam esses critérios para avaliação em algum momento da carreira; com bom desempenho em exames padronizados como o PISA e o TIMSS; e com diferentes formas de estruturar os sistemas de ensino em diferentes contextos. [...] A partir disso, foram identificados quais fatores seriam passíveis de medir por meio de uma prova escrita, a ser realizada no momento do ingresso na carreira docente. Ou seja, fatores que só possam ser verificados por meio da prática docente, em sala de aula, apesar de sua importância, não caberiam nessa relação. A partir desses fatores, foi preciso analisar uma série de documentos para especificar os temas e seus componentes, com base nesse perfil desejado internacionalmente, mas que sejam adequados à realidade brasileira. Foram analisados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do ensino fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os manuais do Programa Nacional do Livro Didático, os materiais de cursos de formação docente do Pró-Letramento de Língua Portuguesa e Matemática e do Gestar, entre outros materiais. (MEC/INEP, 2010, p. 6)

Os temas gerais e específicos, *a priori* definidos pelo MEC/INEP, foram submetidos a uma consulta pública por um período de 45 dias, com o objetivo de permitir que toda a comunidade educacional pudesse debatê-los. Procurou-se chegar a um perfil de conhecimentos necessários ao ingressante na carreira do magistério, levando, num segundo momento, as equipes técnicas do MEC/INEP a trabalhar na produção de uma matriz de referência com todas as habilidades que, de fato, serão cobradas dos candidatos no referido exame. Os temas inicialmente propostos foram: direito à educação; políticas educacionais vigentes; processo de desenvolvimento humano e aprendizagem; planejamento pedagógico; estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos; avaliação pedagógica; adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais; leitura e compreensão de textos; produção de textos; ensino de Língua Portuguesa; conhecimento matemático; ensino de Matemática; conhecimento de Ciências Sociais e Naturais; ensino de Ciências Sociais e Naturais; educação infantil e educação de jovens e adultos.

Sem dúvida, o exame apresenta-se como mais uma medida que busca melhorar a qualidade da educação brasileira, sobretudo porque foca prioritariamente dois aspectos: a) o cuidado com a formação inicial do professor, que deve estar atenta aos referenciais

do exame, padronizando o que efetivamente o docente, enquanto profissional da educação, deve dominar. Isso, em tese, repercutirá nos cursos de formação que se propõem aligeirados ou que apresentam conteúdos teóricos superficiais, descolados dos fundamentos da prática docente, conforme já denunciado por diversas pesquisas, como veremos mais adiante; b) a melhoria do instrumento de seleção dos candidatos à docência. Assim, o exame deve promover um aprimoramento na qualidade da formação dos professores que venham a ingressar no magistério, o que fará que os alunos da educação básica tenham professores com uma qualificação cada vez melhor. Além disso, tal medida parece contribuir para a superação da polêmica sobre a docência ser (ou não) uma profissão, com base na construção concreta de parâmetros que delimitam os campos de saber e da atuação desses profissionais. Com isso, valoriza-se a construção da identidade do professor e supera-se a ideia de que para executar tal função basta boa vontade ou desejo de trabalhar com crianças – ideias encontradas, muitas vezes, no imaginário social. De todos os modos, estamos diante de um fato histórico novo e será necessário tempo para avaliar suas repercussões.

É importante acrescentar que o estado de São Paulo adota atualmente um instrumento para avaliar e selecionar os candidatos à docência. Os professores são submetidos anualmente a uma prova que verifica o grau de domínio dos conteúdos curriculares de suas respectivas disciplinas, as práticas didáticas e os conhecimentos pedagógicos. Essa medida, ainda bastante polêmica como tudo o que se refere à medidas de avaliação, é justificada pela SEE-SP como uma tentativa de contribuir para elevar a qualidade da educação oferecida nas escolas paulistas, na medida em que exige dos professores maior dedicação e compromisso com sua própria formação para a docência. A progressão na carreira, que se traduz em maiores faixas salariais, encontra-se, também, agora vinculada tanto a um exame como à análise da vida funcional do professor no que diz respeito à assiduidade e ao tempo de permanência em uma mesma escola⁵.

Mas, afirmar que um exame pode promover a profissionalização da carreira do professor significa reconhecer a tese de que o magistério não constitui, de fato, uma profissão? Significa endossar, como pretendem os que defendem essa posição, que a docência, além de uma semiprofissão, é também uma ocupação secundária? A esse

⁵ O Programa + qualidade na escola será tratado mais detalhadamente adiante.

respeito, Gatti e Barreto (2009), citando Tardif e Lessard (2005), afirmam que o magistério não pode ser assim considerado porque constitui setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender suas transformações.

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. [...] É por isso que, para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 15)

Especificamente no Brasil, a importância dos professores, no cômputo geral dos empregos formais, não é menor do que nos países avançados. Gatti e Barreto (2009) informam que do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores se situavam em terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações, precedidos apenas por duas categorias que são, reconhecidamente, vistas como grandes absorvedoras de mão de obra: os escriturários e os trabalhadores dos serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente). As autoras apontam que, em termos comparativos, as indústrias da construção civil e da extração contribuem com apenas 4% dos empregos nacionais, em que pese serem elas consideradas termômetros das variações na oferta de emprego, tão grande é sua importância na absorção de mão de obra.

O nível de instrução da maioria dos professores tende a ser mais elevado se comparado ao dos trabalhadores dos serviços e ao dos escriturários, ou seja:

os professores são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente. A importância dos profissionais do ensino se revela também pelo fato de constituírem eles o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade (médio e superior), compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas, advogados. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 18)

Com base em dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Gatti e Barreto (2009) informam que 2.866.514 indivíduos declararam trabalhar exclusivamente como docentes em qualquer dos níveis de ensino, no seu trabalho principal e/ou secundário, no ano de 2006. Desse contingente, 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e também no secundário e 7,2%, apenas no trabalho secundário. Essas grandezas corroboram a centralidade do trabalho docente na vida daqueles que a exercem, uma vez que, na sua grande maioria, ela é o trabalho principal, isto é, a profissão por meio da qual se inseriram no mercado de trabalho.

Para essa maioria, a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, “um bico” ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares. Também o magistério, como se verá pela jornada de trabalho que costuma exigir da maioria dos professores, não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 21)

Todos esses aspectos parecem ter favorecido a tendência à profissionalização da docência, tanto é que ela está sendo discutida legalmente. Em 19 de agosto de 2009, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania aprovou a regulamentação da profissão de pedagogo, em projeto de lei que passará ainda por aprovação do Senado. O texto coloca como atividades do profissional de Pedagogia as seguintes:

- I – elaborar, planejar, implementar, coordenar, acompanhar, supervisionar e avaliar estudos, planos, programas e projetos atinentes aos processos educativos escolares e não escolares, à gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e de empresas de qualquer setor econômico, e à formulação de políticas públicas na área da educação;
- II – desempenhar, nos sistemas de ensino, as funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídas a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional;
- III – ministrar, na educação básica, disciplinas pedagógicas, e afins nos cursos de formação de professores;
- IV – desenvolver novas tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento;
- V – fazer recrutamento e seleção, elaborar programas de treinamento e projetos técnico-educacionais em instituições de diversas naturezas. (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, 1998)

Não foi estabelecido, entretanto, um órgão fiscalizador para essa profissão, ficando tal tarefa a cargo do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação. Cabe também acrescentar que as outras áreas que envolvem a docência, caso dos professores licenciados, não fazem parte da regulamentação. A atuação dos geógrafos, químicos, biólogos, entre outros, hoje fiscalizada por seus respectivos conselhos de classe, não sofre nenhum tipo de alteração, de modo que a regulamentação da profissão de pedagogo parece pouco contribuir para a regulamentação da profissão docente como um todo, porque não incide na categoria docente de uma forma geral. No entanto, é possível que exista alguma valorização tanto em termos de visão sobre a docência quanto em termos da profissão em si, embora acreditemos que isso dependa do alcance de uma série de condições, das quais destacamos: a boa qualidade da formação inicial e continuada e a atratividade da carreira docente (seu plano de cargos e salários) para profissionalizar seus quadros e, com isso, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. De toda forma, estamos diante de um fato histórico novo, cujas repercussões só poderão ser devidamente avaliadas daqui a certo tempo.

Todas essas medidas devem levar à continuidade e ao aprofundamento das discussões que vêm sendo travadas, uma vez que não há consenso em relação à existência de uma profissão docente e persistem dúvidas acentuadas em relação à existência concreta de uma carreira docente. De fato, não existe uma evolução clara e objetiva no magistério: para progredir na carreira, o professor deve, quase compulsoriamente, deixar a docência – o trabalho na sala de aula – para passar a ocupar cargos e funções de suporte pedagógico, como os de direção, de coordenação ou de supervisão escolar⁶. No entanto, o plano de carreira do magistério é uma diretriz estabelecida pela LDB nº 9.394/96, em seu artigo 67, cujo intuito é promover a valorização dos profissionais da educação, contrapondo-se à situação de estagnação profissional. Após a promulgação da lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou diretrizes para os planos de carreira no magistério no que diz respeito à remuneração e à evolução funcional.

⁶ De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2009, são considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela LDB nº 9.394/96.

Citando estudo realizado por Becker (1952) junto a professores de escolas em Chicago, Bolívar (2002) distinguiu níveis de carreira “vertical” e “horizontal”. Entre os docentes, parece predominar a carreira horizontal, ou seja, há uma grande mobilidade geográfica para centros de ensino considerados melhores. A mudança de atuação de um nível de ensino a outro – caso, por exemplo, dos professores que iniciam sua carreira na educação básica e, posteriormente, migram para o ensino superior, onde se supõe haver mais *status* e melhores remunerações – é menos frequente, segundo o autor. Já a carreira vertical consiste em evoluções funcionais que levam o professor a deixar a atividade de ensinar para dedicar-se a outras, dentro do sistema escolar. Para Bolívar, que pesquisa a trajetória da carreira docente na Espanha, a mobilidade vertical é, nesse país, muito difícil, para não dizer inexistente. O autor comenta que, após sucessivas reivindicações, o professorado conseguiu obter, em termos de evolução na carreira, apenas um prêmio financeiro por tempo de serviço, concedido a cada seis anos trabalhados. Apropriando-se da definição de Hughes (1958), Bolívar (2002, p. 75) assim define o termo “carreira”:

De uma perspectiva objetiva, a carreira consiste numa série de condições e papéis claramente definidos; de uma perspectiva subjetiva ou vivencial é “*a possibilidade de desenvolvimento graças à qual a pessoa vê sua vida como um todo e interpreta os diversos atributos, ações e coisas que lhe aconteceram*”. Essa dupla dimensão (sentimento individual da vida, oportunidades e incentivos estruturais) passa a dominar todo o conceito de carreira. O curso profissional pode ser descrito pelo sujeito retrospectivamente ou antecipar aquilo que se espera e, por isso mesmo, não se restringe às trajetórias profissionais associadas à ascensão no trabalho, contemplando também a experiência da vida como um todo⁷.

Tal como vimos acima, a carreira é uma maneira de o indivíduo articular a dimensão individual com a social, uma vez que é também por seu intermédio que ocorre a socialização da pessoa em uma instituição e/ou grupo. Objetivamente, a carreira é a sequência das diversas posições profissionais que a pessoa vai ocupando no curso de sua vida. Subjetivamente, diz respeito a uma parte importante das experiências individuais construídas, ou seja, refere-se ao modo como a pessoa relata suas experiências no trabalho e reconstrói passado e futuro com respeito à situação presente. Gatti (2009, p. 8) aponta que, nas últimas décadas, as carreiras estão passando por “momentos de instabilidade, descontinuidade e horizontalidade em contraposição ao

⁷ Grifos do autor

modelo de anos anteriores em que eram marcadas por relativa estabilidade e progressão linear vertical, com existência de certa estabilidade num emprego e tipo de atividade”.

Analisar a carreira docente do ponto de vista objetivo significa reconstruir as diferentes escolas nas quais o professor trabalhou; os cargos docentes – ou de apoio à docência – que foram ocupados; o tipo de contrato de trabalho; as posições e os papéis sociais assumidos. Em termos subjetivos, é possível considerar, de acordo com Bolívar (2002), que a carreira é um mecanismo de mudança individual. Quando o sujeito ocupa diversos cargos, quando se apresenta aos outros, quando trata os outros e é tratado por eles, enfim, nas interações sociais, suas vivências subjetivas são modificadas. Evidente está que as modificações não ocorrem somente no plano individual, tendo em vista a natureza dialética da interação social. A carreira gera, assim, uma tensão entre estruturas individuais e sociais, ou seja, se as carreiras são expressões de poder, normas, motivos, atributos, expectativas e interpretações dos grupos profissionais de referência para os indivíduos que nela ingressam, estes últimos também subvertem a carreira, ao transformar sua cultura. Vista dessa perspectiva, a carreira é um mecanismo de socialização e mudança. Mas não só isso. Considerar a carreira docente do ponto de vista subjetivo implica considerar como o professor vê sua vida, como ele integra os eventos vividos e, em especial, como os interpreta, ou seja, que significações ele lhes dá. Nesse sentido, a dimensão profissional não está descolada da dimensão pessoal.

Em resumo, embora não haja um consenso na literatura sobre o fato de a docência ser ou não considerada uma profissão, pode-se pensar, com base nos dados apresentados, que o professor realiza um trabalho, executa uma atividade que possui um lugar social reconhecido e determinado; que essa atividade é influente em termos sociais e econômicos, e que, sobretudo, tal trabalho não é realizado – ou ao menos não deveria ser – de maneira intuitiva. Para executar sua atividade em sala de aula, o professor precisa se submeter a uma formação específica, além de respeitar e subordinar-se a leis e normas também específicas que regulamentam seu fazer diário. Assim, considera-se neste trabalho que a docência é, sim, uma profissão. Uma profissão muito antiga, mas que ainda se encontra em construção e, por esse motivo, necessita urgentemente enfrentar e superar diversos dilemas.

Questões atuais da profissão docente

Não são poucos os dilemas e os desafios enfrentados pelo professor atualmente, no exercício de sua profissão. Sella (2006) destaca que tais dilemas estão relacionados às mudanças sociais ocorridas desde as últimas décadas do século XX, que resultaram em profundas transformações nas diversas esferas da vida social e incidiram diretamente sobre a educação, questionando, conseqüentemente, a função da escola e do professor. Em relação a tais mudanças, o autor elenca importantes aspectos: revolução tecnológica, mudança de valores, mudança na relação professor-aluno, retração salarial e baixo reconhecimento social do professor, além da universalização ou massificação do ensino.

A respeito da revolução tecnológica, Sella (2006) comenta o quanto a introdução de novas mídias alterou a forma de comunicação e trabalho entre as pessoas, fazendo que, aos poucos, a escola perdesse sua função básica, de socializadora de conhecimentos. A internet, hoje, é um instrumento fundamental de acesso à informação, de modo que ao professor é imposto o desafio de se apropriar das novas mídias e introduzi-las adequadamente no cotidiano da sala de aula. Deve-se ressaltar a palavra “adequadamente”, porque não basta apenas oferecer ao aluno diversos recursos tecnológicos. É preciso utilizá-los como ferramentas mediadoras do processo de ensino-aprendizagem para que não se tornem recursos vazios e sem sentido.

Sella (2006) menciona, ainda, que os professores têm sido, cada vez mais, solicitados a preencher lacunas deixadas pelas famílias na transmissão de valores éticos e morais para seus filhos, bem como de costumes e hábitos socialmente acordados. Isso parece decorrer das transformações observadas nos últimos tempos no âmbito social, notadamente no caso de famílias que dividem a formação moral dos filhos com outras instituições sociais, caso em que o professor “diante das mais variadas funções que a escola assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, entre outras” (OLIVEIRA apud SELLA, 2006, p. 41). Sobre as mudanças na relação professor-aluno, Sella (2006) comenta também que a indisciplina, hoje tão presente na escola, faz que os professores se vejam privados de mecanismos de controle. Ainda a esse respeito Esteve (1995) também mostra como a indisciplina modifica a relação de professores e alunos, causando nos

primeiros um mal-estar que se configura, ao mesmo tempo, em desafio sobre como resolver o embate que entre eles se estabelece:

Há vinte anos verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode se permitir, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que, na prática, funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. (ESTEVE, 1995, p. 107)

Sobre a retração salarial e o baixo reconhecimento social do professor, Sella (2006) argumenta que o fenômeno de desvalorização do magistério não existia há cerca de três décadas, quando a sociedade atrelava a imagem do professor ao “*saber*”, a uma forma de “*abnegação*” e “*vocação*”⁸, que lhes atribuía *status* social. Penin (2008, p. 648) adota postura semelhante, ao afirmar que:

Nesse período [referindo-se à década de 1970], os professores que atendiam principalmente os segmentos mais ricos do país, não tinham a sua competência questionada, havendo mesmo uma valorização social expressiva da profissão. [...] A partir dos anos 90, concomitante ao processo de ampliação do acesso da população à educação básica, acompanhado de vários movimentos dos quais destaco a multiplicação de instituições formadoras, especialmente particulares, e de políticas de contenção dos salários dos professores das redes públicas, desenvolveram-se progressivamente os fenômenos de pauperização e de proletarização da profissão. Nesse período, também de forma progressiva, os profissionais e as instâncias governamentais começam a ser cobrados pelo que socialmente ficou reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica, especialmente quando oferecida nas redes públicas.

Além da diminuição do reconhecimento social – que, a nosso ver, é um fator extremamente negativo, uma vez que os professores se constituem profissionais em um contexto social que os desvaloriza e causa danos importantes em suas autoimagens⁹ – há, também, as progressivas perdas salariais. Ao comentar o declínio em termos de prestígio que acomete a profissão docente, Lüdke (2004, p. 1160) discorre sobre como

⁸ Grifos do autor.

⁹ Em nossa dissertação de mestrado, constatamos que as professoras pesquisadas conheciam bem as representações de desvalorização da profissão vigentes no meio social e que tais representações influenciavam, em muito, seu modo de atuar, uma vez que isso ocorre no interior de condições psicológicas, sociais, culturais e ideológicas que constituem o professor como pessoa. Detalhamentos sobre o estudo podem ser obtidos em Cericato, I. *Um estudo sobre os sentidos atribuídos pelo professor à sua profissão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

eram vantajosos os salários recebidos pelo professorado de antigamente: “Há 30 ou 40 anos atrás, o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a “profissional”¹⁰ celibatária, ou uma ajuda considerável, no orçamento familiar das casadas” (LÜDKE, 2004, p. 1160). Mais adiante, referindo-se aos salários atuais, complementa que “é sempre chocante a comparação de nossa situação com o que acontece em outros países, onde, além de mais dignos, os salários dos professores não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui” (LÜDKE, 2004, p. 1168).

Dados da UNESCO (2004) sobre a renda familiar dos professores demonstram que, dentre os pesquisados, 65,5% recebem entre 2 e 10 salários mínimos e 36,6% recebem entre 5 e 10 salários mínimos, sem esclarecer, no entanto, quantas horas se trabalha para receber esses montantes. O estudo demonstra, ainda, que um terço dos professores pesquisados se autoclassifica como pobre, enquanto a maioria se considera pertencente à classe média baixa. A questão salarial é sempre um tema bastante polêmico. O trabalhador, em tese, sempre espera que seu salário possa ser melhorado; em contrapartida, o empregador está sempre seguro de que lhe paga um valor suficiente. A fim de solucionar esse impasse, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, pela qual se estabeleceu um piso salarial nacional de R\$ 950,00¹¹ para professores, diretores e coordenadores pedagógicos do magistério público da educação básica.

Os sistemas de ensino que não possuem verbas para arcar com esse piso salarial receberão repasse de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Do total de seus recursos, 60% devem ser utilizados no pagamento dos profissionais da educação. Num país de dimensões continentais como o Brasil, a definição de um piso salarial comum é algo relativamente controverso, uma vez que o custo de vida varia muito de uma região para outra. No estado de São Paulo, atualmente, a remuneração inicial para a jornada de 40 horas semanais é de R\$ 1.834,85¹². Codo indica uma maneira interessante de avaliar se o salário recebido por um trabalhador pode ser considerado baixo ou adequado:

¹⁰ Grifos da autora.

¹¹ Equivale a aproximadamente U\$ 500,00.

¹² O equivalente a U\$ 980,00. Dados disponíveis em WWW.educacao.sp.gov.br

O salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades; será baixo quando faltar algo à mesa ou à biblioteca do professor; será alto quando permitir que amplie o poder de consumo definido pela cultura e desenvolvimento histórico da categoria, envolvendo alguns supérfluos ou, o que é o mesmo, se ampliar o patamar das necessidades dessa categoria profissional.)

De todos os modos, no caso brasileiro, uma nação que possui em torno de 184 milhões de pessoas¹³, é grande o contingente de professores necessários para educar a população. Esse pode ser, de fato, um dos fatores alegados para a baixa remuneração oferecida ao professorado, em especial quando se considera que os inativos recebem os mesmos percentuais que os ativos. No entanto, dada a centralidade da educação para o progresso do país e melhoria das condições de vida de sua população e, ainda, considerando que o gasto em educação é, no país, um dos menores do mundo, inclusive da América Latina, essa não parece ser uma justificativa adequada.

Sella (2006) destaca que o salário, além de ter um impacto imediato na motivação e na autoestima do profissional, relaciona-se com o desprestígio social, na medida em que a função docente passa a ser considerada uma ocupação “de quem não conseguiu algo melhor”, principalmente em uma sociedade em que o *status* social é estabelecido em termos de poder econômico. A valorização social e financeira (implícita ou explícita) do trabalho do professor também tem ligações com a atratividade da carreira docente (Gatti, 2009) e, por consequência, com a qualidade da educação oferecida.

Um estudo sobre as escolhas profissionais de estudantes que ingressam em cursos de formação de professores – realizado na Argentina por Gertel e De Santis (2002) e analisado por Gatti (2009) – aponta que os homens são influenciados pela possibilidade de ascensão na carreira, enquanto as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, explicando por que há um número muito maior delas na docência. Os dados apontam que os estudantes que escolheram a carreira docente são provenientes de classe socioeconômica baixa, o que corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, além de ascensão social em relação à família de origem. Gatti (2009, p. 13) destaca que tais inferências também podem ser admitidas

¹³ Fonte IBGE, dados referentes a contagem da população cujos resultados foram divulgados em 2007.

para o caso brasileiro, porque são coerentes com dados disponibilizados pelo PNAD/IBGE e pelo ENADE/INEP.

A constatação da presença majoritária de mulheres no magistério não é recente. O processo de feminização do quadro do magistério consta do final do século XIX, segundo Aranha (1996), Costa (1995) e Guimarães (2009). Para esses autores, o trabalho, antes algo exclusivo do sexo masculino, começa a transformar-se em uma atividade feminina quando o curso normal deixa de ser considerado como somente uma forma de preparação para a docência e se transforma numa maneira de preparar as mulheres para serem futuras mães de família. Sella (2006, p. 29), citando Costa (1995, p. 39), destaca que “o acesso das mulheres ao magistério primário foi afastando os homens da carreira e, segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil – 1908-1912, em 1912, no Distrito Federal, apenas 344 homens, para um total de 1812 mulheres, exerciam atividades neste nível de ensino”.

Ainda a respeito da feminização do magistério, Romero (1996, p. 10) destaca que “a profissão de professora era desejável para mulheres de determinada classe social, no caso, mulheres pobres e sem família, com a perspectiva de que, se não ascendessem socialmente, pelo menos não decairiam para um meio de vida não decente”. A autora informa também que a evasão masculina da profissão docente se relaciona com a perda progressiva de prestígio, *status* social e remuneração satisfatória, aspectos que marcaram a profissão com o avanço do capitalismo e da expansão industrial:

Enquanto para o homem o trabalho significava a realização pessoal, a responsabilidade de prover o sustento de si mesmo e da família, para a mulher prevaleciam as responsabilidades domésticas, sendo muito comum atribuir ao seu trabalho profissional, um caráter místico de “dar-se” ou de “servir”, num mercado de trabalho que requeria crescente especialização de mão de obra, as atividades baseadas nessas características eram consideradas não profissionais. [...] Restava, à mulher, a profissão de professora, pois ela aceitava essa função desde que fosse possível continuar exercendo suas tarefas domésticas e familiares, aceitando, em troca, uma remuneração humilhante. O trabalho remunerado, através da docência, possibilitava a algumas mulheres o afastamento (temporário) da domesticidade e da dependência econômica. As atividades profissionais femininas tornaram-se uma extensão do seu papel doméstico. (ROMERO, 1996, p. 19)

Notamos aqui que a feminização do magistério está relacionada com a progressiva desvalorização social da profissão docente, que se mostra como uma construção social. A esse respeito, Guimarães (2009, p. 24) afirma:

Embora a legislação mencionasse igualdade salarial, os professores recebiam um salário superior comparativamente às suas colegas. Assim como a educação não era valorizada pelo Estado, o salário também refletia igual avaliação. Assim, gradativamente, foi se favorecendo a associação entre baixo prestígio social e magistério, passando a tornar-se até vergonhoso para o homem ser identificado como professor primário.

Lüdke (1988, p. 71) também comenta essa questão da desvalorização social da profissão associada à feminização do magistério:

A insuficiência do salário dos professores faz com que os homens, em geral chefes de família, procurem outras atividades para completar seu salário. Essas atividades podem se desenvolver de maneira a se tornarem mais rendosas do que o magistério, que será subsequentemente abandonado sem muita relutância, já que não representa nunca um grande investimento profissional, em termos de preparação ou de realização comprovada e reconhecida. Quanto às mulheres, grande parte delas já entra na ocupação com a expectativa de abandoná-la em favor da maternidade ou de eventual deslocamento do marido. Nesse sentido o magistério é uma ocupação de acesso e locomoção fáceis.

Outros fatores contribuíram, também, para a progressiva feminização do magistério. Citando Costa (1995, p. 12), Sella, por exemplo, menciona que a docência, desde suas origens, esteve muito ligada ao sacerdócio – combinando bem com as características esperadas das mulheres – e à ação civilizatória:

na forma de catequese – praticada pela igreja, fortalecendo os vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa. Tal tradição aderiu à cultura do magistério, e, à medida que os quadros docentes foram se laicizando e feminizando, sedimentou-se uma visão social tendente a associar a docência com vocação, abnegação, submissão, etc. (SELLA, 2006, p. 27)

Guimarães (2009, p. 25) sistematizou dados quantitativos apresentados por diversos autores, mencionando o processo de feminização do magistério:

Em 1964, 93,4% do total de profissionais pertenciam ao gênero feminino. No período compreendido entre a década de 50 a 70, as professoras passam a representar 10,4% das trabalhadoras. [...] Em 1985 registra-se que no Censo de 1980, 87% da participação no magistério era composta por mulheres.

Um estudo publicado pela UNESCO (2004) a respeito do perfil dos professores brasileiros atualiza os dados acima e indica que 81,3% dos professores são mulheres e 18,6% são homens. A proporção se mantém nos dados divulgados pelo Censo Educacional 2007. Considerando a população economicamente ativa brasileira, ainda de acordo com a UNESCO, 58,13% são homens e 41,86% são mulheres. Confrontando ambas as estatísticas, é possível dizer que a contribuição das mulheres nos 41,86% da população ativa se dá por meio de sua presença no magistério. No caso da educação básica, o Censo do Professor (1997), citado na mesma publicação, informa que a proporção é ainda mais significativa: 85,7% de mulheres contra 14,1% de homens.

A abordagem da questão da feminização do magistério – fenômeno associado, como vimos, à progressiva desvalorização social da profissão docente – suscita outras reflexões. Primeiramente, é necessário destacar que a desvalorização da profissão docente não está necessariamente apenas relacionada à desvalorização financeira do magistério. Souza (2004, p. 4) revela que a falta de prestígio decorre da importância dada pela sociedade à educação, mesmo porque os baixos salários já existiam antes do processo de feminização, conforme apontado por Santos (1971). Segundo esse autor, por ocasião da expulsão dos jesuítas do Brasil, novas escolas foram fundadas por outras ordens religiosas sem que, no entanto, o ensino jesuítico pudesse ser adequadamente substituído:

Em uma tentativa malograda de substituir as escolas da Companhia de Jesus, o marquês de Pombal cria, em 1759, classes elementares e aulas de gramática latina, grego e retórica, sob a orientação geral de um Diretor de Estudos. Para cobrir as despesas com essas instituições escolares, foi criado um imposto – o subsídio literário – sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Este imposto, além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade, de modo que os professores ficavam meses e até anos sem receber vencimentos. (SANTOS, 1971, p. 414)

Aparentemente, a elevação do número de mulheres docentes está mais vinculada à forma com que as sociedades fizeram seus ajustes em relação às necessidades sociais, econômicas e políticas impostas pelo desenvolvimento e pela expansão do capitalismo. Entretanto, não é só por isso. A desvalorização da profissão docente está ligada, também, ao fato de que, no início, ser professor era um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio – ideia presente desde os tempos da educação jesuítica. Num segundo momento, o fenômeno da feminização trouxe ao magistério a concepção

básica da função materna, representada por aspectos como dedicação, cuidado, amor, paciência e valor moral. Esses dois fatores relacionados contribuíram para que a profissão docente fosse vista, ao longo do tempo, conforme apontam alguns autores, como uma semiprofissão. Guimarães (2009, p. 27) comenta, por exemplo, que as atividades do magistério eram:

funções socialmente valorizadas e consideradas como sendo de grande importância, porém sendo de caráter voluntário e não profissional. O que significa que não necessitam de remuneração e muito menos de condições de realização. São funções sociais cujas ideias firmadas foram trazidas para a educação e possibilitaram a produção de ideias e concepções de magistério que se opõem à noção de que o docente realiza um trabalho e que, portanto, como todo trabalhador necessita de condições de trabalho.

Desse modo, é pertinente abrir espaço para comentar a questão da desvalorização social da profissão docente, porque as ideias acima apresentadas permanecem até hoje no imaginário social. Representações da docência como uma vocação, uma missão, um ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores. Esse aspecto chama a atenção porque, como mostramos anteriormente, o professor se constitui como pessoa e como profissional no seio das relações sociais, ou seja, as concepções existentes sobre a docência também fazem parte do seu imaginário e, conforme esperado, são constitutivas da sua subjetividade. Assim, as concepções sobre a profissão docente não fazem parte apenas de uma memória histórica: elas estão presentes e atuam em cada professor e em cada ator social que com ele se relaciona, sendo, portanto, uma característica importante em sua constituição subjetiva.

Ainda em termos de prestígio da profissão e de qualidade da educação, Gatti (2009) apresenta dados de um estudo realizado por Jesus (2004) com professores portugueses, abordando a questão da perda de prestígio social da profissão docente e do sentimento de desvalor. Os dados obtidos demonstram que à profissão docente é concedido um baixo *status*, inclusive pelos próprios professores, em comparação com outras profissões nas quais o mesmo nível de formação acadêmica é exigido. O autor afirma que o declínio da imagem social do professor pode estar ligado à alteração do papel tradicional dos professores, tendo em vista que a escola vem deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e meio de ascensão econômica e social para

certas camadas sociais. O autor salienta, por fim, para o fato de a profissão docente ter se tornado, ao longo dos anos, pouco seletiva:

Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional, ou com preparo precário. Essa situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor. Essa ideia de “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação. Ainda, muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma, a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária. (JESUS, 2004 apud GATTI, 2009, p. 13)

Especificamente sobre a questão da formação docente, o estudo realizado pela UNESCO (2004) acerca do perfil dos professores brasileiros registra que apenas 67,6% dos pesquisados têm formação universitária e 32% deles atuam com formação apenas do ensino médio. A região Norte (14,8%) e a região Centro-Oeste (14,2%) são as que possuem o maior número de professores sem habilitação para o exercício do magistério. Dados divulgados pelo INEP no Censo Educacional 2007 apontaram crescimento da qualificação profissional: quase 75% dos professores da educação básica em nível nacional possuíam, naquela época, formação universitária. Embora ainda não sejam ideais, os dados apresentados representam um avanço histórico importante, sobretudo se comparados à constituição da formação docente em nosso país. Os dados históricos mostram que, nas primeiras escolas normais brasileiras – fundadas em 1835, em Niterói; em 1836, na Bahia; em 1845, no Ceará e, em 1846, em São Paulo –, a formação oferecida em cursos de dois anos em nível secundário atendia pouquíssimos alunos. O ensino – que era formal e distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor – funcionava de maneira precária e irregular (ARANHA, 1996, p. 155).

Buscando melhorar a qualidade da formação dos professores brasileiros, o governo federal lançou, em 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica¹⁴, destinado aos professores que atuam em escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada ao proposto na LDB nº 9.394/96. Esse plano oferece cursos públicos e gratuitos de nível superior, com o objetivo de possibilitar a

¹⁴ Informações mais detalhadas podem ser obtidas em: <http://freire.mec.gov.br>.

graduação nos cursos de primeira licenciatura (para os que não possuem formação superior), de segunda licenciatura (para os que atuam fora da área de formação) e de formação pedagógica (para bacharéis sem licenciatura). Os cursos são oferecidos na modalidade presencial e a distância. No nível estadual, com o mesmo objetivo de aprimorar a qualidade da formação dos professores em exercício na rede, existem, no momento, os programas Teia do Saber e Bolsa Mestrado¹⁵.

Embora a formação em nível universitário seja uma exigência para atuar como professor no Brasil (ver, a esse respeito, o artigo 62 da LDB nº 9.394/96), ela não resolve todos os problemas relativos à qualidade da educação. Como aponta Mello (2000), são muitos os aspectos que precisam ser revistos na formação inicial de professores para atuar na educação básica:

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado. (MELLO, 2000, p. 3)

Em artigo publicado nove anos depois, Penin volta a sinalizar problemas na formação dos professores para atuar na educação básica, atribuindo-os ao crescimento exacerbado dos cursos de nível superior nos anos 1990 na rede privada, muitos deles de baixa qualidade:

Tais fatos, aliados ainda à ausência de iniciativa política do Estado na criação dos necessários novos cursos em nível superior (incluindo os da modalidade tecnológica), possibilitaram a abertura de um número cada vez maior de instituições privadas, grande parte delas de baixa qualidade. Nos anos 90 e nos primeiros anos do milênio, o número de estudantes matriculados no ensino superior passou de 1,5 milhões para cerca de 4 milhões, dos quais quase dois terços em instituições privadas. Parte significativa deles em cursos de formação de professores, incluindo a pedagogia.

De modo geral, apesar da qualidade questionada em muitos casos, o aumento de instituições formadoras de natureza privada, realizando processos seletivos de admissão bem mais facilitados do que aqueles que ocorrem nas instituições superiores públicas, contribuiu para a ampliação do acesso da população ao ensino superior. No caso do professor, a disponibilização facilitada de cursos em nível superior

¹⁵ Informações mais detalhadas podem ser obtidas em: www.educacao.sp.gov.br.

contribuiu para o acesso à profissão docente de estudantes provenientes não somente das classes médias, como acontecia prioritariamente em décadas anteriores, mas das diferentes camadas da classe trabalhadora. (PENIN, 2009, p. 22)

Moura e Castro (2009, p. 161) comenta a precariedade da formação de professores. Segundo o autor:

os professores aprendem pouco do conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia. [...] na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de concepções do mundo. [...] o professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como fazê-lo. Os professores dos professores têm diplomas de pós-graduação, mas, em sua maioria, jamais ensinaram o que os alunos irão ensinar. Diante disso, os professores entram em sala de aula sem a devida preparação.

Saviani (2009) faz, igualmente, críticas à qualidade da formação docente oferecida no país. De acordo com esse autor, a LDB nº 9.394/96, que instituiu a necessidade da formação de professores em nível superior, não foi capaz de resolver o problema (embora tivesse essa pretensão) porque:

sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Um dos problemas da formação de professores, segundo Saviani (2009), é o fato de ela estar hoje concentrada em dois modelos distintos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. No primeiro, a formação do professor esgota-se na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que será lecionada. Já no segundo, contrapondo-se ao anterior, a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. O autor sinaliza a urgência de superar essa dissociação, tendo em vista que ambos os modelos são imprescindíveis à atividade docente.

Os dados acima expostos fazem-nos compreender que, historicamente, a educação não se mostrou como uma prioridade na agenda da sociedade brasileira e que

esforços para mudar esse quadro têm sido envidados apenas mais recentemente. Especificamente sobre a formação de professores, na opinião de Saviani (2009), esses esforços são ainda muito precários. O autor argumenta que:

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que estamos vivendo, classificada como sociedade do conhecimento, as políticas predominantes se pautam pela busca de redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso operante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. (SAVIANI, 2009, p. 153)

É oportuno comentar aqui a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou no período de 1998 a 2006, cujo objetivo era fornecer condições para a universalização do acesso à escola e melhor remuneração dos professores. O fundo é tido como uma das principais conquistas do magistério e, em 19 de dezembro de 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, foi expandido para toda a educação básica, transformando-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Esse fundo, que inclui a educação infantil e o ensino médio, é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de

janeiro de 2007. Além dos recursos originários dos estados e municípios, verbas federais também integram a composição do FUNDEB, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano (R\$ 1.415,97¹⁶ em 2010) a cada estado, ou ao Distrito Federal, em que esse limite mínimo não for alcançado com recursos dos próprios governos. O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de 2 bilhões de reais em 2007, aumentou para 3,2 bilhões de reais em 2008, aproximadamente 5,1 bilhões de reais em 2009 e, a partir de 2010, é de 10% da contribuição total de estados e municípios (FNDE, 2010).

Veloso (2009) aponta que o gasto público em educação no Brasil é baixo. Enquanto o gasto público nos países desenvolvidos é de cerca de 20% da renda *per capita* nos níveis correspondentes ao ensino fundamental e médio, no Brasil a despesa nesses níveis de ensino é de 15% e 11%, respectivamente. No entanto, sinaliza o autor, o gasto público por aluno no ensino superior é muito alto no Brasil, próximo a 95% da renda *per capita*:

Esses dados mostram claramente a inversão de prioridades no gasto público educacional brasileiro. Em um país onde uma parcela significativa das crianças e jovens das famílias mais pobres não concluiu a educação básica, e no qual a qualidade do ensino é pífia, o foco do gasto educacional do governo tem sido no sentido de subsidiar o ensino superior. Em função disso, o gasto público no Brasil contribui de forma importante para a baixa mobilidade educacional entre gerações verificada no país. (VELOSO, 2009, p. 12)

Voltando aos dilemas – destacados por Sella (2006) – enfrentados pela profissão docente na atualidade, a questão da universalização/massificação do ensino é tratada por dados divulgados por Souza (2005), que apontam que 97% das crianças brasileiras em idade escolar estão matriculadas no ensino fundamental – um dado muito positivo tendo em vista os alarmantes índices de evasão escolar existentes no sistema educacional do país no passado. Para o ensino médio, no entanto, esse número cai para 85,2%¹⁷. De acordo com Aranha (1996, p. 155), apenas 10% da população em idade escolar estava matriculada nas escolas primárias em 1867. Em 1890, a taxa de analfabetismo atingia 67,2% da população. Anos depois, em 1920, o índice ainda era alto, correspondendo a 60,1%. Romanelli (1999, p. 62) complementa os dados acima, demonstrando que, nos

¹⁶ O equivalente a U\$\$ 818,00.

¹⁷ A questão do ensino médio será tratada detalhadamente no capítulo 2.

anos 1920, o índice de analfabetos com idade acima de 15 anos correspondia a 69,9%; em 1940, chegava a 56,2%; em 1950, a 50%; em 1960, a 39,5% e, em 1970, a 33,1%.

A situação tem melhorado ao longo do tempo, mas está ainda muito longe de ser a ideal. Souza (2005, p. 225), por exemplo, comentando os dados do IBGE/PNAD de 2002, mostra que o país ainda contava com um índice de 12% de analfabetos. A situação no ensino médio não era em nada melhor. Referindo-se especificamente a esse nível de escolaridade, dados da Fundação SEAD para o período de 1992-2003 indicam que o número de alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos matriculados era, no estado de São Paulo, muito baixo para o país poder enfrentar as demandas do mundo atual: 64,8%. Entretanto, há autores que questionam as conquistas alcançadas, argumentando que as mudanças ocorreram apenas em termos quantitativos e não qualitativos. Zagury (2006, p. 247), por exemplo, salienta que:

não se comenta que destes [matriculados], apenas 89% concluem a 4ª série¹⁸, e apenas 65% chegam ao final da 8ª. E apenas 45% concluem o Ensino Médio. [...] E, por fim, os que concluem a Educação Básica, quase sempre o fazem em condições de competência equivalente a uma 5ª série, no máximo.

Um aspecto interessante sobre o impacto da massificação do ensino nos professores diz respeito ao quanto eles se sentem prontos para receber, em suas salas de aula, esse novo contingente de alunos, não apenas em termos quantitativos, mas, sobretudo, em termos de diversificação cultural e social. É corrente no discurso dos professores a ideia de que “antigamente a escola era melhor”; no entanto, é preciso lembrar que a escola atendia uma população bem menor e com características muito distintas das de hoje. No passado, eram os filhos da classe média que frequentavam a escola pública e, atualmente, não. Desse modo, os professores são solicitados a diversificar sua atuação, adequando suas práticas ao perfil dos novos estudantes. De fato, faz-se importante atender à nova realidade e às exigências que ela trouxe à escola, se é que se pretende que as escolas – e os professores – cumpram sua função social.

Outro aspecto que deve ser destacado sobre a profissão docente na atualidade diz respeito à forma de ingresso e à evolução funcional no magistério. Atualmente, o ingresso no magistério público paulista se dá por meio de concurso de provas e títulos e por contratação em caráter temporário. Os professores são submetidos anualmente a

¹⁸ Na nomenclatura atual, 4º ano do ensino fundamental.

uma prova que verifica o grau de domínio e conhecimento para lecionar determinada matéria. Em agosto de 2009, o então governador José Serra lançou o “Programa valorização pelo mérito¹⁹”, cujo objetivo é aumentar o salário inicial da carreira do professor, desde que ele cumpra as regras de promoção funcional e obtenha as notas mínimas exigidas nas avaliações anuais realizadas pela Secretaria de Educação (SEE). Consideram-se também como critério para o aumento salarial o constante aperfeiçoamento dos professores e a assiduidade – medida que tem como meta diminuir o absenteísmo docente nas escolas. A finalidade do programa é remunerar melhor os professores em função de seu esforço e sua dedicação, além de tornar a carreira mais atrativa para os egressos do ensino médio²⁰. O programa faz parte de uma série de medidas adotadas pela então gestão PSDB, num projeto denominado Programa + Qualidade na Escola²¹ para melhorar a qualidade da educação nas escolas paulistas.

A nosso ver, as medidas tomadas pela então gestão do governo paulista podem ser entendidas como esforços para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em especial quando se têm em vista as avaliações oficiais, amplamente divulgadas, que demonstram baixos índices de aprendizado na rede. Não obstante, essas medidas têm sido contestadas por muitos professores, que alegam, em seu favor, que o artigo XVII da Resolução nº 2, de 28/5/2009, do CNE, estabelece que a avaliação de desempenho:

deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para superação de suas

¹⁹Disponível no Portal do governo do estado de São Paulo: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/le-noticia.php?id=203602&c=5009>. Acesso em: 15/8/2009. O projeto de lei está atualmente em tramitação na Assembleia Legislativa.

²⁰. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita constata que apenas 2% dos concluintes do ensino médio pesquisados apontam como primeira opção de ingresso na faculdade o curso de Pedagogia ou outra licenciatura e que, destes, a grande maioria é proveniente da escola pública. Carreiras tradicionais como Medicina, Engenharia, Direito e Administração são do interesse de estudantes tanto de escolas públicas quanto privadas, enquanto estudantes de escolas particulares demonstram maior interesse por carreiras como Arquitetura, Relações Internacionais e Economia. A recusa dos estudantes em ser professor é atribuída principalmente às condições financeiras e sociais da profissão. Dentre os que pretendem seguir a profissão, há uma preferência pelo trabalho com ensino médio ou séries finais do ensino fundamental, ficando as séries iniciais do ensino fundamental como um campo de trabalho menos atrativo. Dados disponíveis em: <http://revistaescola.abril.uol.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>. Acesso em: 12/2/2010.

²¹ Informações mais detalhadas podem ser obtidas no *site* da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo: www.al.sp.gov.br.

dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo. (CNE, 2009)

Se por um lado a avaliação anual a que os professores da rede paulista são submetidos é positiva – porque pode, em última instância, contribuir para elevar a qualidade da educação oferecida aos alunos - por outro, percebe-se que essa mesma medida fomenta o movimento da mídia e da literatura especializada de atribuir a baixa qualidade de ensino ao professor., fato que tem repercussões subjetivas importantes. Implicitamente, nos programas lançados pelo governo, parece predominar uma visão na qual, *a priori*, a responsabilidade pelo bom ou mau ensino é exclusiva do docente. Nesse sentido, se o nível de aprendizagem dos alunos não é satisfatório, conclui-se que compete ao professor ter maior dedicação e envidar mais esforços para conseguir melhores resultados com seu trabalho.

Esse movimento já foi, inclusive, mencionado por diversas pesquisas, dentre as quais destacamos o trabalho de Mantovanini (2001). Segundo a autora, os professores são criticados pela mídia e pelas universidades, que os apresentam como pessoas com pouca capacidade para transmitir os saberes escolares. Assim, numa relação dialética, acabam percebendo-se como incompetentes, profissionais de pouco sucesso, o que cria um círculo vicioso: o fracasso de um acaba por alimentar o fracasso do outro. O que estamos querendo aqui ressaltar é que não nos parece adequado creditar apenas aos professores as causas pela baixa qualidade da educação. Esse é, de fato, um fenômeno complexo, que envolve uma grande e intrincada quantidade de variáveis. Culpar exclusivamente os professores pelos fracassos do ensino é mascarar a realidade: o foco de análise é o sistema educacional como um todo e a sociedade que o abriga.

Outro aspecto que também evidencia a pressão exercida sobre os professores está relacionado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal. Veloso (2009) explica que o IDEB é um indicador construído para cada escola, município e unidade da federação, que combina os resultados do SAEB e da Prova Brasil com a taxa de aprovação, a qual varia inversamente às taxas de evasão e repetência. A razão para combinar os dois indicadores é evitar possíveis distorções, como o estímulo à evasão de alunos de pior

desempenho para que a escola possa obter uma nota maior na Prova Brasil. Por outro lado, escolas que deixarem de reprovar seus alunos para tentar aumentar a taxa de aprovação estão sujeitas a uma queda nas notas da Prova Brasil e a uma consequente redução do IDEB. A criação do IDEB permitiu que se implementasse um sistema de responsabilização, no qual são estabelecidas metas de desempenho para cada escola, município e unidade da federação do país até 2021, com metas intermediárias a cada dois anos, para que seja acompanhada a trajetória em direção ao cumprimento das metas de longo prazo. A ideia fundamental é que a qualidade da educação fornecida por cada escola e mensurada pelo IDEB possa servir como parâmetro para uma cobrança de melhor desempenho e de melhores resultados. Veloso (2009) aponta que a criação do IDEB e do Plano de Metas são passos importantes para alcançar um aumento na qualidade da educação, uma vez que esta é vinculada à responsabilização direta dos atores educacionais pelos resultados. No entanto, segundo o autor, tal medida, por si só, é ineficiente. É preciso que ela esteja atrelada a um sistema explícito de recompensas e punições.

Retomando a questão de como os docentes se sentem em função de suas atuações, destacamos o trabalho realizado por Silva (2007), autora que aponta, em sua análise, o quanto as professoras pesquisadas:

Se sentiam frustradas quando algum aluno não aprendia, quando não se interessava pelo que elas tinham a ensinar, ou quando as desrespeitavam. Alunos como esses eram poucos, a minoria na verdade, mas eram suficientes para entristecê-las, angustiá-las, deixá-las com a sensação de impotência [...]. Os alunos são, de fato, sujeitos centrais na atividade docente de Joana e Laura. As duas tinham clareza que os fins de suas atividades profissionais deveriam estar voltados a eles, e tentavam, mesmo com todas as dificuldades, alcançar esses fins. (SILVA, 2007, p. 333-336)

Discorrendo sobre os motivos que causam sofrimento ao professor no exercício de suas atividades profissionais, a autora explica:

O sofrimento vem da impossibilidade de concretizar os fins da atividade profissional, ou das dificuldades enfrentadas para que estas sejam alcançadas, da desvalorização profissional, do desrespeito, das condições inadequadas para o exercício profissional. O sofrimento é determinado pela forma como cada professor apropria-se e objetiva-se nessas (e dessas) condições objetivas da profissão, e esses processos de apropriação e objetivação dependem também das condições subjetivas de cada profissional. (SILVA, 2007, p. 345).

Em artigo publicado em 2008, Penin define condições objetivas como os aspectos exteriores à profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e condições subjetivas, como a vivência diária de um profissional no exercício do trabalho, incluindo angústias e alegrias nas relações sociais estabelecidas com o trabalho. Com base nessas definições, a autora classifica os fatores objetivos como extrínsecos ao sujeito e os subjetivos como intrínsecos e aponta dados de pesquisas realizadas, em 1978, com um grupo de professores de doze escolas públicas, a respeito dos fatores que os levavam a ter satisfação (ou insatisfação) em seu trabalho. Esses dados – ressalta Penin – são muito semelhantes aos encontrados por pesquisas mais recentes²². Para ela, existe uma tendência de os professores classificarem como aspectos que levam à insatisfação no trabalho os fatores relacionados com condições extrínsecas, enquanto os de satisfação são relacionados às condições intrínsecas. Um dado interessante da pesquisa diz respeito ao fato de que:

Um aspecto de cunho intrínseco, entretanto, esteve presente, em algumas manifestações, nos dois tipos de fatores apontados naquela pesquisa, quais sejam, “percepção do rendimento do aluno” e “classe que não corresponde”. Tal fato pode significar que, no caso da profissão docente, talvez diferentemente de outras profissões, o alcance do fim último da ação profissional – a aprendizagem dos alunos – representa um fator assaz forte de identificação do professor com seu trabalho. Ressalta, ainda, talvez mais do que em outras profissões, a estrita relação entre fatores extrínsecos e intrínsecos. (PENIN, 2008, p. 652).

Basso (1998), em pesquisa sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, afirma que aparentemente o professor é incitado a realizar seu trabalho por condições subjetivas (interesse, vocação, amor pelas crianças, etc.). Entretanto, sua realização está concretamente ligada a condições materiais e objetivas (contrato de trabalho, duração da jornada de trabalho, salário, etc.). Diz, assim, que:

Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, apropriando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e procurando satisfazê-las, ou seja, “que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua

²² Cita-se NOVAES, G. S. *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno, escola e prática pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

mente” (Marx, 1985, p. 153), esse trabalho é realizado na situação de alienação. (BASSO, 1998, p. 31).

A autora conclui que as condições objetivas em que o trabalho do professor se efetiva são vistas como limitadoras e, portanto:

ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, com poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo assim, a qualidade do ensino. (BASSO, 1998, p. 31)

Em resumo, procuramos mostrar neste capítulo como a docência se institui e se configura em nosso país: uma profissão, aos moldes do que ocorre em outros países, que tem seu status profissional e sua valorização social questionados. Abordamos as discussões tecidas por diversos autores a respeito do estatuto da docência, isto é, se ela pode ou não ser considerada uma profissão. Além disso, procuramos apresentar as principais questões que desafiam os professores cotidianamente no exercício de suas funções, sejam aquelas que envolvem mais especificamente o manejo diário em sala de aula – como a indisciplina, a diversificação social e cultural do alunado, a modificação nos hábitos e costumes socialmente acordados, que geram modificações no comportamento do alunado ao longo dos tempos, o uso das novas tecnologias, os baixos índices de aprendizado –, sejam aquelas que estão mais propriamente envolvidas com os desafios a serem enfrentados pela categoria no desenvolvimento de sua profissionalidade, como o salário, a formação inicial e continuada, a valorização social da profissão, as condições objetivas e subjetivas de atuação. Em termos de configuração da docência, apresentamos algumas políticas educacionais recentes que envolvem o magistério. Com isso, esperamos ter esclarecido ao leitor em qual panorama histórico se situa a atividade docente das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

Capítulo 2 – Ensino médio: a procura de identidade

Tendo em vista que estamos trabalhando com professores atuantes no ensino médio, sentimos a necessidade de reconstruir, mesmo que sucintamente, como essa etapa da escolarização foi se configurando no Brasil, quais foram (e continuam sendo) seus impasses e qual é sua situação atual, salientando, desde já, que essa reconstrução tem o objetivo de entender melhor qual é o lugar a partir do qual falam as entrevistadas nesta pesquisa. A discussão a respeito da finalidade do ensino médio não é recente. Muitos questionamentos envolvem a configuração desse nível escolar: concluir e fechar a escolarização básica? Preparar os estudantes para o ingresso no mundo do trabalho, profissionalizando os jovens? Permitir o ingresso no ensino superior, cujo vestibular unificado exige uma formação ampla e variada? O ensino médio tem apenas uma dessas funções ou abrange todas elas? Ao longo deste capítulo, traçamos um panorama da evolução desse nível de ensino ao longo da educação brasileira e discutimos alguns desses questionamentos e impasses. Ao final, apresentamos alguns resultados de pesquisas e estudos que se propuseram a analisar o impacto das reformas mais recentemente implantadas no país. O intuito é, portanto, construir um pano de fundo que, ao situar o ensino médio no quadro da educação brasileira, permita-nos melhor compreender os professores que nele atuam.

Do Brasil Colônia à LBD nº 5.692/71

Realizando uma retrospectiva histórica sobre a evolução do ensino no Brasil, Romanelli (1999) relata que a criação dos primeiros cursos superiores por parte de D. João, na época do Brasil Colônia, deixou os demais níveis de ensino em situação de total abandono. O objetivo era claramente proporcionar educação para a elite aristocrática e nobre que compunha a Corte, mas a forma como o ensino superior se organizou acabou determinando a estrutura do ensino secundário.

O Ato Adicional de 1834 “conferiu às Províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência, as Faculdades de Medicina e Direito e as academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral”. Isso suscitou uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário. O

poder central se reservou, e a ele se limitou o direito de promover e regulamentar a educação do Município Neutro e a educação do nível superior, em todo o Império, enquanto delegou às províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições. Esse monopólio do ensino superior de que gozou o poder central, aliado ao currículo vigente nas duas escolas de Direito, que contavam com a preferência da população escolar, acabou influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária [...] que se destinava ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão por que seu conteúdo se estruturou em função deste. (ROMANELLI, 1999, p. 39)

Ainda de acordo com Romanelli (1999), esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico – fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata –, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator responsável pelo atraso cultural de nossas escolas. A autora ainda informa que a descentralização do ensino, ocorrida a partir do Ato Adicional de 1834, gerou um sistema escolar totalmente desorganizado, uma vez que não havia um sistema de tributação e arrecadação de renda eficaz para dar subsídio às províncias. Como resultado:

o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. (ROMANELLI, 1999, p. 46).

A educação ofertada à população brasileira antes da década de 1920, segundo Romanelli (1999, p. 46), correspondia às exigências da sociedade então existente. A economia não pedia nada à escola em termos de recursos humanos. A função social da escola era naquela época – e para aqueles que a frequentavam – a de manter ou adquirir *status*, alimentando o preconceito contra qualquer trabalho que não fosse intelectual. Assim, à escola competia formar pessoas que buscassem preencher os quadros da política, da administração pública e, ainda, integrar a “inteligência” do regime.

A partir do momento em que a sociedade passou a fazer novas demandas à escola²³, o sistema entrou em crise. De fato, segundo Romanelli (1999), um contingente cada vez maior da população (vindo das camadas médias e populares) começou a buscar educação e, conseqüentemente, a exercer pressão para que o sistema escolar fosse ampliado e passasse a abrigar pessoas que não faziam parte da pequena e elitizada clientela que o buscava até então. Outro aspecto que também incidiu sobre a educação diz respeito à expansão econômica, que passou de um modelo exclusivamente agrário-exportador para o parcialmente urbano-industrial, fazendo crescer a demanda por recursos humanos qualificados para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia.

Assim, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, o ensino secundário passou a ter, com a Reforma Francisco Campos, um currículo seriado, antes inexistente, com frequência obrigatória em dois ciclos: um fundamental de cinco anos e outro de dois anos. O primeiro era considerado obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior. Já no segundo, de caráter complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia certa especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia.

No ciclo fundamental, o currículo era composto por Francês, Inglês, Latim, História Natural, Desenho, Música, Matemática, Português, História, Geografia, Física, Química, Ciências físicas e naturais. O ciclo complementar, entre outras disciplinas, continha noções de Economia e estatística, Higiene e História da filosofia (para os candidatos a direito), Alemão (para os candidatos a medicina, odontologia e farmácia), Geofísica e cosmografia (para os candidatos a engenharia e arquitetura) e Psicologia, Lógica e Sociologia (para as três opções de cursos).

No entanto, é preciso comentar que a Reforma Francisco Campos manteve o caráter elitista da educação. O currículo enciclopédico adotado era totalmente inadequado à população, dividida em dois segmentos: um grande contingente que vivia na zona rural e era analfabeto e uma incipiente população urbana que não tinha acesso pleno sequer à educação primária. Além disso, o currículo enciclopédico, aliado a um

²³ Movimento iniciado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo em 1932. “O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programas de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única” (Aranha, 1996, p. 198).

sistema de avaliação extremamente rígido, exigente e exagerado quanto ao número de provas e exames (uma prova a cada dois dias de aula), fez que a seletividade acabasse sendo uma marca do sistema educacional, que se evidenciava pela baixa relação entre conclusões no ciclo fundamental e ingressos no ciclo complementar (ROMANELLI, 1999, p. 137).

Na vigência do Estado Novo, durante a ditadura de Getúlio Vargas, o ministro Gustavo Capanema empreendeu outras reformas do ensino, todas regulamentadas por diversos decretos-leis denominados e conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino²⁴. O ensino secundário foi reestruturado, passando a ser constituído por um primeiro ciclo com quatro anos de duração – o ginásial – e um segundo ciclo de três anos, subdividido em estudo clássico (com predominância de humanidades) e científico. O currículo, pouco diversificado, apresentava praticamente as mesmas disciplinas em todas as séries. O ciclo ginásial envolvia estudos de Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências naturais, História geral, História do Brasil, Geografia geral, Geografia do Brasil, Trabalhos manuais, Desenho e Canto orfeônico. No segundo ciclo, o clássico era composto por 12 ou 15 (três optativas) disciplinas, com maior ênfase na área de humanas. O científico contava com 14 disciplinas que davam maior ênfase à área das ciências exatas.

Em quaisquer dos casos, Romanelli (1999, p. 158) ressalta que o objetivo do currículo continuava sendo a preparação para o ingresso no ensino superior: “Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre de ensino, aquele realmente voltado para a formação das individualidades condutoras”. No que se refere ao sistema de provas e exames, praticamente nada foi alterado em relação à Reforma Francisco Campos, mantendo-se, portanto, a rigidez e a seletividade do sistema. Ao sintetizar as finalidades do ensino secundário, Aranha (1996, p. 202) destaca:

“formar a personalidade integral dos adolescentes”, “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”, “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de

²⁴ Aranha (1996, p. 202) destaca que, em 1942, foram criadas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

formação especial” e, ainda, segundo o artigo 25, “formar as individualidades condutoras”.

De acordo com Romanelli (1999, p. 169):

a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

As camadas médias, desejosas de ascensão social, preferiam os “cursos de formação”, oferecidos pelas escolas oficiais, e desprezavam os profissionalizantes. Estes últimos, por sua vez, eram procurados pela população de baixa renda, no intuito de poder exercer um trabalho e se profissionalizar. É nesse contexto que surge o ensino profissional no país, procurando atender às necessidades da expansão industrial. No início, existiam dois tipos de ensino profissional: um oferecido pelo sistema oficial e outro, paralelo, financiado pelas empresas. O Senai, criado em 1942, é mantido e organizado pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização em postos de trabalho nas indústrias. Em 1946, foi criado o Senac. Essas instituições ofereciam cursos com boas condições de ensino, além de remunerar os alunos enquanto estudavam, constituindo um auxílio importante para mantê-los estudando. Entretanto, seus diplomas não eram aceitos para ingresso no ensino superior (Aranha, 1996, p. 202). A respeito do ensino profissional para a formação de professores, muito embora as escolas normais existissem desde o século XIX, foi a partir da Lei Orgânica que se propôs a centralização nacional das diretrizes, antes de alçada do Estado:

Persiste, no entanto, a predominância de matérias de cultura geral, em detrimento das de formação profissional, bem como o caráter rígido de avaliação. Com o tempo, as escolas normais se tornam reduto das moças de classe média, em busca da “profissão feminina”. (ARANHA, 1996, p. 203)

Em 1961, com a promulgação da LDB nº 4.024, a organização do ensino nacional foi mantida conforme a legislação anterior. Assim tinha-se:

Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;

Ensino primário, composto de 4 anos com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes.
(ROMANELLI, 1999, p. 181)

A LDB nº 4.024/61 trouxe uma inovação em termos de currículo, pois buscava reduzir o número de matérias a serem estudadas. Em seu artigo 46, a lei determina que no ciclo colegial secundário, nas duas primeiras séries, deveriam ser ensinadas oito disciplinas no total, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha do estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série. Na terceira série, deveria ser organizado um currículo diversificado, que visasse ao preparo dos alunos para os cursos superiores, compreendendo no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas. A terceira série do ensino colegial assumia, então, um caráter eminentemente propedêutico. A organização e a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso ficavam a cargo do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, aos quais cabia, ainda, analisar e eventualmente permitir que os estabelecimentos de ensino ministrassem as disciplinas optativas que integrariam o currículo.

Com relação à expansão desse nível educacional, observou-se um crescente número de matrículas e de estabelecimentos de ensino. Entretanto, ressalta Romanelli (1999), o aumento de matrículas no ensino secundário não significou, naquele momento, um atendimento maciço às classes populares. De acordo com a autora, o ensino secundário deixou de ser privilégio das classes altas, nos moldes do que ocorria no início do século, abrindo espaço para as classes sociais de nível médio-inferior e inferior. No entanto, os ideais da democratização do ensino acabaram sendo colocados à prova em função de limites materiais e ideológicos: as escolas secundárias não atendiam às exigências pedagógicas mínimas em termos de manutenção das instalações; a tendência à orientação humanista na formação das elites permaneceu em conflito com as necessidades da heterogênea nova clientela. Além disso, a carência de professores bem preparados contribuía para a baixa qualidade do ensino (ROMANELLI, 1999, p. 182).

Sobre o ensino profissionalizante, citando Werebe (1994), Aranha (1996, p. 205) destaca que:

Como o número de escolas existentes no país era insuficiente, a procura de mão de obra especializada excedia de muito o número de operários e técnicos diplomados. No estado de São Paulo, o mais industrializado do país, entre 1951 e 1953 o número de trabalhadores cresceu de 50%, enquanto o número de trabalhadores qualificados, em apenas 5%. Eis porque grandes empresas, em que as exigências de mão de obra qualificada eram urgentes, passaram a instituir o sistema de treinamento em serviço, oferecendo aos operários mais capazes oportunidades de, sob a direção de técnicos, completarem sua formação.

A partir de 1968, no estado de São Paulo, foram tomadas medidas que alteraram a forma de organização do ensino secundário, antecipando as leis educacionais que vieram nas décadas seguintes. O Decreto Estadual nº 50.133 de 02/08/1968 alterou a organização do ciclo colegial, unificando os dois primeiros anos de estudo do ensino secundário, até então estruturado em clássico, científico e normal. Segundo Reis (2006, p. 42), essa medida atendia a dois propósitos:

valorização do curso normal e devolução do caráter de formação integral ao ensino secundário colegial.

Para o curso normal, o decreto vinha responder a uma dupla necessidade: refrear a formação de professores primários (considerada saturada no estado) e remeter a decisão de ser professor primário para um período de maior amadurecimento do jovem mais ao final do ciclo (duração do curso ampliada para quatro anos).

Para o ensino colegial secundário, a unificação dos estudos representava aliviar o jovem da expectativa de sucesso nos exames vestibulares, com interpretação de que essa perspectiva propedêutica vinha sendo responsável por distorção nos reais objetivos desse ciclo de ensino. Após os dois primeiros anos o jovem cursaria então uma terceira série, diversificada pela organização de áreas de estudo, diferenciadas e opcionais, cada uma delas correspondente a um setor integrado de conhecimentos e de atividades (Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas, Educação e Letras). Com tal organização por áreas estariam garantidas a continuidade dos estudos em nível superior e a especialização pré-profissionalizante do técnico de grau médio.

No âmbito federal, durante o período mais violento da ditadura militar, a LDB nº 5.692/71 regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, tal como passaram a ser chamadas as séries 1ª a 8ª (1º grau) – que abrangiam anteriormente o primário e o ginásio – e 1ª a 3ª (2º grau) – o antigo colegial. O artigo 1º da referida lei estabelecia como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. A lei

ampliava a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásio; suprimia os antigos exames de admissão, responsáveis pela seletividade, e criava a escola única profissionalizante, na tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e escola técnica. Para os que não conseguiam concluir os estudos regulares, foi reestruturado o curso supletivo (ARANHA, 1996, p. 214).

Dois princípios regiam a lei: a continuidade e a terminalidade. A continuidade pretendia garantir a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. A terminalidade, por sua vez, aspirava que o aluno, ao terminar cada um dos níveis de ensino, estivesse capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário. O currículo foi organizado em duas partes: uma de formação geral e outra de formação profissional, especificada de acordo com as necessidades da região, oferecendo sugestões de habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária, secundária e terciária. Educação física, educação moral e cívica, educação artística, programa de saúde e religião (esta última obrigatória para o estabelecimento de ensino e optativa para o aluno) eram disciplinas obrigatórias. Por “falta de espaço” no currículo, desaparecia a filosofia no 2º grau, bem como história e geografia, que passaram a constituir, no 1º grau, os estudos sociais.

A antiga escola normal, destinada à formação de professores, foi desativada. A nova denominação – “habilitação magistério” – foi incluída no rol das profissões esdrúxulas, perdendo não só sua identidade, como os recursos humanos e materiais necessários à especificidade da função, como ressalta Aranha (1996, p. 215). Ainda segundo a autora, críticas são tecidas à nova habilitação:

- Apresenta-se esvaziada de conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- De “segunda categoria”, por receber os alunos com menor possibilidade de fazerem cursos de maior status;
- Não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- Não permite que se forme nem o professor e, menos ainda, o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada. (ARANHA, 1996, p. 215)

A reforma proposta pela LBD nº 5.692/71, segundo Aranha (1996), trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira, uma vez que, entre outros aspectos, nem a obrigatoriedade nem a profissionalização foram efetivadas, por falta de recursos

materiais e humanos que pudessem atender bem à demanda. Havia carência de professores especializados e de infraestrutura apropriada aos cursos. Sem a adequada preparação para o trabalho, “é lançado no mercado um ‘exército de reserva’ de mão de obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para os países desenvolvidos” (ARANHA, 1996, p. 215).

Já as escolas particulares, destinadas à formação das elites, apresentaram um programa oficial que atendia apenas formalmente às exigências legais, permanecendo o trabalho em sala de aula baseado na formação geral e voltado para a preparação para o vestibular. As escolas oficiais descuidavam a formação geral, com disciplinas mal ministradas. A seletividade persistiu, uma vez que a elite, mais bem preparada, ocupava as vagas nas melhores universidades. A reforma não conseguiu, portanto, desfazer o dualismo do ensino, tal como discutido anteriormente.

O marco histórico da LDB nº 9.394/96

A promulgação da LDB nº 9.394/96 dá novos rumos ao então ensino de 2º grau, que passa, agora, a ser denominado ensino médio. Esse nível de ensino integra a educação básica, composta pela educação infantil²⁵, pelo ensino fundamental²⁶ e pelo ensino médio²⁷. Pela primeira vez na história da educação brasileira, o ensino médio adquire uma função formativa em si, rompendo, pelo menos formalmente, com as diretrizes propedêuticas e profissionalizantes que marcaram a dualidade desse nível de ensino. Dizemos formalmente porque, na prática, quatorze anos depois da promulgação da lei, esse impasse histórico ainda não está amplamente superado, como veremos a seguir. Magalhães (2006, p. 58) esclarece o que ocorre na prática nas escolas de ensino médio:

O Ensino Médio parece pouco contribuir para a formação dos alunos, muitos possuindo problemas bastante significativos de letramento, algo que se verifica com os resultados das provas do SAEB. Tudo indica que, em muitas escolas, o Ensino Médio nada mais é do que um lugar de certificação, no qual é possível obter um diploma mais valorizado no mercado de trabalho do que o do Ensino Fundamental. Atualmente, o Ensino Médio parece distante tanto da profissionalização, quanto da formação para acessar o Ensino Superior.

²⁵ Que compreende a faixa etária de zero a seis anos de idade. Entre zero e três anos, a ser realizada em creches, e entre quatro e seis, em nível de pré-escola.

²⁶ Com nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade, como determina a Lei nº 11.274/2006.

²⁷ Com duração mínima de três anos.

Moura e Castro (2008, p. 120) complementa essa ideia sobre a ambiguidade do ensino médio:

as escolas públicas, necessitadas de uma boa orientação sobre o que ensinar, ficam bastante perdidas diante das ideias pouco explícitas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na prática, ninguém sabe o que ensinar e as autoridades não sabem o que foi ensinado²⁸. Nas escolas privadas – que poderiam melhor decifrar os Parâmetros – reina supremo o verdadeiro currículo: o vestibular da universidade federal mais próxima. [...] Se os pais dos alunos das escolas privadas souberem que a escola não está ensinando tudo o que pode cair no vestibular, o mundo vem abaixo. Na prática, o inchaço curricular impede que haja qualquer profundidade no tratamento do que é ensinado. Como resultado, o aprendizado é superficial e de pouca consequência.

Ainda sobre o impacto da reforma curricular no cotidiano escolar, Zibas (2005, p. 28) assim se manifesta:

Quanto ao impacto da reforma no cotidiano escolar, os estudiosos tendem a reconhecer que há sempre uma discrepância entre os fins enunciados das políticas e a prática das escolas, principalmente por uma relativa autonomia de que gozam os sujeitos sociais dentro de cada instituição escolar. A esse respeito, entretanto, há a advertência de que não convém menosprezar o poder do currículo oficial sobre o cotidiano das escolas, principalmente porque os recursos são distribuídos na proporção da adesão às mudanças e porque o novo código oficial se apropria, resignificando-os, de princípios curriculares legitimados pelo campo educacional.

Como mecanismos de implementação da nova política educacional, trazendo-a para um plano mais próximo da ação pedagógica, foram criados: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – mais tarde substituído pelo FUNDEB, que inclui a educação básica como um todo –, instrumentos nacionais de avaliação e todo um conjunto, de

²⁸ Sobre esse assunto, o governo do estado de São Paulo estipulou uma proposta curricular única para todas as escolas da rede, abrangendo o ensino fundamental II e o ensino médio. Os alunos recebem cadernos destinados a cada disciplina e os professores, material de apoio com orientações que auxiliam na gestão da sala de aula. O intuito de tal política educacional, segundo a própria SEE, é garantir uma base comum de conhecimentos e competências adequada às necessidades do mundo contemporâneo, que façam que as escolas funcionem realmente como uma rede. Mais informações podem ser obtidas em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf. Acesso em: 24/9/2009

natureza complementar, composto por pareceres, indicações, resoluções e deliberações por parte dos conselhos municipais, estaduais e nacional de educação. A educação profissional é admitida apenas em caráter paralelo e complementar ao ensino regular, buscando romper com a histórica dualidade do ensino. O ensino médio adquire, assim, o caráter de finalização da educação básica, pretendendo garantir a todos os cidadãos, ao final desse ciclo de ensino:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, artigo 35)

Em termos de currículo, a LBD nº 9.394/96 propõe superar a organização por disciplinas estanques e revigorar a articulação e a integração de conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O currículo baseia-se, sobretudo, no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações, buscando explicitar os vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos, além de prever uma base nacional comum e outra diversificada. A base nacional comum – composta por três grandes áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias – tem por objetivo garantir o preparo do jovem para a continuidade nos estudos e para o mundo do trabalho, destinando-se à sua formação geral, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências que lhe permitam interagir na chamada sociedade do conhecimento. A parte diversificada destina-se a completar a base nacional comum e corresponde às necessidades específicas de cada clientela, sendo definida pelos sistemas escolares e pelos estabelecimentos de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a despeito de serem estipuladas algumas disciplinas na proposição das três áreas, elas não devem ser consideradas obrigatórias, uma vez que as exigências recaem apenas sobre os

conhecimentos e as competências e as habilidades nelas envolvidos. A estruturação por áreas justifica-se, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), por assegurar uma educação de base tecnológica e científica e por permitir a seleção e a integração dos conteúdos que são válidos para o desenvolvimento social e pessoal do educando. A ênfase na tecnologia busca permitir a contextualização dos conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

De acordo com Silveira (2010)²⁹, atual coordenadora do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio da SEE de São Paulo, a estrutura do ensino médio proposta pela atual legislação é totalmente flexível. O curso pode ser organizado anual, semestralmente ou em módulos. As disciplinas Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física podem ser dadas em classes não seriadas, com base na idade e no nível de conhecimento do aluno. A escola tem autonomia para avaliar as competências dos alunos e matriculá-los na série adequada – mesmo que não tenham cursado todas as séries anteriores – e também para reclassificá-los, permitindo o avanço ou a aceleração nos estudos. Em termos de progressão, também é permitido que o aluno, se retido em até três disciplinas, passe à série seguinte e curse, ao mesmo tempo, as disciplinas em que teve desempenho insatisfatório. Em termos de preparo para o mundo do trabalho, admite-se que isso não é o mesmo que preparar para um posto de trabalho, privilegiando-se, assim, a formação integral do sujeito, que o capacitará a ingressar num mundo do trabalho que exige a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. O mundo do trabalho é o suporte que atribui sentido aos conhecimentos desenvolvidos na escola. Enfim, é possível perceber avanços interessantes na concepção desse nível de ensino em relação às concepções que vigoraram anteriormente à LDB nº 9.394/96.

Em abril de 2009, foi lançado pelo Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador,³⁰ que busca estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções, que diversifiquem os currículos com atividades integradoras – com base nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, melhorando a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e tornando-a mais atraente. A proposta envolve uma mudança na carga horária mínima do ensino médio para três mil horas – um aumento de

²⁹ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/enm_a.php?t=001- acesso em 24/09/2009

³⁰ A proposta na íntegra pode ser consultada em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004803.pdf>. Acesso em: 24/11/2009.

200 horas a cada ano; a possibilidade de o aluno escolher 20% de sua carga horária e de sua grade curricular dentre as atividades oferecidas pela escola; a associação entre teoria e prática, com grande ênfase em atividades práticas e experimentais, como aulas práticas, em laboratórios e oficinas em todos os campos do saber, além da valorização da leitura em todas as áreas do conhecimento, garantindo a formação cultural do aluno.

Como eixos norteadores da proposta, são estabelecidos:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, 2009, p. 5)

A organização curricular fica a cargo das escolas, que devem levar em consideração as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e as orientações dos respectivos sistemas de ensino, além de se apoiar na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais. Segundo essa proposta, a organização curricular deve responder às necessidades da comunidade escolar. Comentando o programa acima, Tartuce e Nunes (2009, p. 4) afirmam que a identidade do ensino médio passa pela questão da diversificação dos percursos que o jovem pode percorrer ao chegar nesse nível de ensino. Como meta desse nível de ensino, as autoras indicam a formação do cidadão para continuar nos estudos ou integrar-se ao mundo do trabalho. As autoras argumentam que, embora remeta à questão da histórica indefinição do papel do ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador não a enfrenta, não apresenta uma proposta diferente da estabelecida pela LBD nº 9.394/96, tampouco esclarece como realizá-la.

O Programa Ensino Médio Inovador vai na mesma direção – fala em conteúdos, competências e habilidades –, mas não faz menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para discutir a “nova” organização do currículo, que deve assumir “formas diversas e contextualizadas”. Se parte da reforma dos anos 90 não se consolidou porque a estruturação do currículo por áreas de conhecimento e por competências não se efetivou na prática – já que os professores não foram formados para trabalhar nesses moldes –, o novo documento do governo não enfrenta essa questão. Ele faz alusão ao protagonismo e à cultura juvenis, à interdisciplinaridade e a inovações pedagógicas, visando tornar a aprendizagem significativa para os jovens, mas ele não dialoga com as Diretrizes ou com os Parâmetros Curriculares

Nacionais, ficando difícil visualizar, na prática, por que e como ele é inovador. [...] A questão crucial é que a formação dos professores nas faculdades de pedagogia seja consoante ao currículo que se quer oferecer aos jovens. Sem isso, a equação não fecha. [...] A possibilidade acenada com 20% da carga horária total do curso para atividades optativas e disciplinas eletivas é importante, mas essa proposição também não parece diferir muito do que já estava nas reformas dos anos 90. (TARTUCE; NUNES, 2009, p. 5)

Em artigo que analisa dados de pesquisa sobre o impacto das reformas no cotidiano das escolas, sobretudo no currículo, Zibas (2005) demonstra que todas as inovações até então produzidas não foram ainda bem incorporadas pelos professores. Segundo a autora, os docentes relacionam os impactos da reforma a três aspectos: algumas melhorias nas condições físicas das escolas; novas formas de avaliação (em processo ou progressão continuada) e diminuição das horas-aula de algumas disciplinas. Sobre o segundo aspecto, Zibas (2005, p. 29) assim se manifesta sobre os dados coletados em sua pesquisa:

as escolas não têm condições mínimas – materiais, administrativas e pedagógicas – de recuperar satisfatoriamente a aprendizagem de alunos que devem continuar o curso, embora retidos em até três disciplinas. Os jovens, em geral, também não têm condições de frequentar a escola em horários alternativos, de forma a reconstruir as aprendizagens avaliadas como insuficientes. Nesse quadro, instalam-se meras formalidades que mascaram a simples promoção automática. Todo o processo é agudamente criticado por todos os profissionais entrevistados nas escolas.

No que concerne à parte diversificada do currículo, aspecto essencial da reforma, a pesquisadora não notou qualquer impacto inovador:

Foi possível atribuir a “opacidade” da inovação formalmente introduzida ao fato de que a pretendida diversidade curricular se implementou de modo a apenas atender interesses dos docentes, sem cumprir a função prevista de suprir necessidades específicas do alunado. Em alguns casos, nos quais se tentou atender às necessidades dos estudantes (por exemplo, por aulas de informática), não havia recursos materiais e/ou disponibilidade de especialistas para a implementação. [...] A partir de 2003, a reforma começava a ser relacionada ao desenvolvimento de projetos. [...] Com o rótulo de “projetos” todos os princípios da reforma curricular (a interdisciplinaridade e a organização do currículo por áreas de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a ênfase no protagonismo do aluno e na contextualização dos conteúdos) foram diluídos, eximindo-se os professores e os grupos gestores de maior reflexão sobre esses conceitos. (ZIBAS, 2005, p. 29)

Outro aspecto apontado por Zibas (2005) diz respeito ao fato de o horário coletivo – recurso indispensável para a implantação da interdisciplinaridade e de assuntos de natureza pedagógica – ser tomado por assuntos administrativos. As discussões pedagógicas, tradicionalmente consideradas, não abordavam os princípios e os pressupostos da nova concepção de ensino, o que contribuía para agravar a situação posta. Citando Kuenzer (2002, p. 327), Zibas (2005, p. 31) ressalta que “a reforma do Ensino Médio não é [ou não foi] para valer”. A autora ainda destaca que esses dados são equivalentes aos encontrados por Abramovay e Castro (2003), que evidenciaram uma clara distância entre os postulados oficiais da reforma e a realidade encontrada nas escolas. Assim, a pesquisadora concluiu afirmando haver um distanciamento entre os propósitos oficiais da reforma e as condições objetivas do trabalho nas instituições, embora ressaltando que a adoção das novas políticas curriculares demanda, entre outras coisas, tempo.

Para não encerrar a discussão

Como vimos, historicamente, o ensino médio sempre foi campo de embates e lutas sociais. Inicialmente, ele estava a serviço da formação de uma elite dominante, ponte para o ensino superior, constituindo-se como um verdadeiro “luxo aristocrático”. Ao longo do tempo, em função das demandas dos estratos populares da sociedade, foi assumindo outros papéis, dentre eles o da formação de mão de obra qualificada para o trabalho, buscando atender a interesses políticos e econômicos, fato que gerou uma dualidade no sistema de ensino, alvo de inúmeros questionamentos. Não obstante, no período compreendido entre 1988 e 1997, a expansão do número de matrículas foi muito grande no país, em função da forte intensificação da demanda. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no ensino médio cresceram 11,6%. (INEP, 1998)³¹.

No estado de São Paulo, a partir de 1984, houve também significativa expansão do número de matrículas no então ensino de 2º grau. Os números apresentados por Reis (2006, p. 50) demonstram a existência de 462.916 matrículas em 1982 contra 552.277 em 1986. Porém, segundo a autora, a expansão deu-se de forma desordenada, seguida de igual aumento nas taxas de evasão e reprovação, afetando a natureza qualitativa do processo de democratização. Em 1987, por meio da SEE, o governo do estado de São

³¹ Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news98_014.htm - acesso em 24/11/2009

Paulo lançou o programa Reorganização e Melhoria do Ensino de 2º Grau, que consistia em cinco projetos cujos objetivos eram basicamente:

o atendimento à demanda com ampliação de cursos não profissionalizantes (e ainda atenção especial à revisão das propostas dos componentes curriculares e o aprimoramento da formação do professor); revisão das Habilitações Profissionais oferecidas, ressaltando a intenção de recuperar características específicas do ensino profissionalizante a fim de revitalizá-lo; recuperação das Escolas Técnicas e Agrícolas; reestruturação da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério; e implantação do Supletivo de 2º grau. (REIS, 2006, p. 50)

Dados do censo educacional realizado pelo INEP, em 2007, demonstram um total de matrículas para o ensino médio de 8.369.369, uma redução de 6% em relação aos índices apurados no ano de 2006. Segundo a mesma publicação, a redução no número de matrículas deve-se à queda da natalidade e à alteração do sistema de contagem adotado para o censo atual, que reduziu a dupla contagem de alunos.

Tartuce e Nunes (2009, p. 3) apresentam explicações diferentes. Segundo as autoras, a queda é mais acentuada nas regiões Sul e Sudeste e nos grupos acima de 17 anos. Isso se dá porque os índices de abandono e reprovação estão crescendo no ensino fundamental, algo que reduz, portanto, o índice de alunos habilitados a cursar o nível médio. Além disso, as autoras ressaltam que a escola não é atrativa para os jovens, aspecto que contribui para a migração desses alunos para a educação de jovens e adultos ou para a educação profissional, em busca de uma certificação mais rápida. Explicação semelhante é apresentada por Moura e Castro (2009).

Apesar da expansão – um aspecto muito positivo, uma vez que democratizante –, o cerne das preocupações esteve, nos anos 1990, relacionado à qualidade da educação oferecida nas escolas, no tocante às competências associadas aos conteúdos disciplinares desenvolvidos pelo aluno para fazer frente aos desafios da vida moderna (SOUZA, 2005). A crescente demanda pelo ensino foi, aos poucos, gerando a necessidade de expansão do ensino médio, culminando nas reformas instituídas pela LDB nº 9.394/96. Essa lei, entretanto, segundo análise de Zibas (2005b, p. 5), não encerrou a questão sobre a dualidade do ensino médio:

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto, no que dizia respeito ao Ensino Médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional

de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que a legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do Ensino Médio regular.

Mais adiante, a mesma autora faz uma crítica à vertente ideológica das políticas criadas para o ensino médio e técnico, retomando os comentários de Moura e Castro (1995), transcritos a seguir:

escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera *o estudo das declinações*, da ortografia e dos verbos irregulares [...]. O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no nível superior. Se os alunos *têm aptidões diferenciadas*, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, *é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes*. (MOURA E CASTRO, 1995 apud ZIBAS, 2005b, p. 1072 – grifos do autor)

Para Zibas (2005b), a afirmação de Moura e Castro reflete uma miopia ideológica, uma vez que é impossível considerar que apenas “aptidões diferenciadas” separam os alunos que desejam ingressar no ensino superior daqueles que necessitam ingressar precocemente no mundo do trabalho. O que os separa, como visto historicamente, são suas origens sociais distintas. Outra crítica de Zibas (2005b, p. 1072) diz respeito às diretrizes constantes dos PCNEM. Nas palavras da autora:

tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção, quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal.

Assim, a autora salienta e critica, nessa abordagem, a responsabilização do indivíduo pela busca de formas de superar o desemprego e outras desigualdades sociais, ficando os condicionantes sociais e históricos da conjuntura fora do foco da análise. Ao que tudo indica, o debate sobre as finalidades do ensino médio está longe de terminar.

Diferentes visões são propostas por diferentes atores sociais. Zibas (2005b, p. 1081-1083) aponta que há aqueles que defendem uma escola média calcada nas

proposições de Gramsci³², na qual se combinam trabalho, ciência e cultura. Ou seja, autores que defendem uma escola que garanta o acesso aos conhecimentos socialmente construídos tomados em sua historicidade, conhecimentos esses que não se confundem com enciclopedismo porque, construídos historicamente, evidenciam a luta social que motivou seu avanço. Essa concepção contrapõe-se à chamada concepção pós-moderna³³, na qual se prega ser impossível a existência de um conhecimento válido universalmente. Citando Lopes (2004a), Zibas (2005b, p. 1081) destaca:

É preciso lembrar que a própria ideia de universal é uma invenção humana, situada em determinado momento histórico. O fato de um conhecimento ser considerado universal só se estabelece porque existem pessoas e relações sociais aos quais essa universalidade interessa. Se a perspectiva atual é construir um outro projeto de educação e de sociedade, penso ser preciso começar questionando os padrões “universais” de conhecimento escolar até hoje instituídos.

A concepção de um currículo nacional, de acordo com essa visão, é equivocada, descartando-se o princípio da escola unitária. O trabalho, ao contrário do sugerido por Gramsci, é visto como uma questão entre outras, como sexualidade, violência e lazer.

Diante do que apresentamos neste capítulo, resta dizer que o ensino médio – um “sobrevivente” na história da educação brasileira, uma vez que até 2006 (antes da criação do FUNDEB) era um nível de ensino sem recursos financeiros para sua própria manutenção – tem, atualmente, uma identidade. No entanto, uma identidade que, como atestam os estudos recentes apresentados, tem encontrando dificuldades para se concretizar. Embora ainda tenha muito a caminhar no que concerne a poder oferecer aos que se encontram hoje na escola uma educação de boa qualidade, em termos de acesso, o país tem feito progressos. Preferimos acreditar que há um trabalho de construção em processo e que a possibilidade de o ensino médio vir a assumir seu papel na formação integral do aluno, deixando de ser um curso de “passagem”, está, no momento, ainda aberta.

³² Ver Ramos, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

³³ Ver Lopes, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

Capítulo 3 - O professor visto pelas pesquisas

O objetivo deste capítulo é apresentar ao leitor um panorama sobre a forma como a temática da atividade do professor tem sido tratada na literatura especializada. Dois eixos conduzem a apresentação. O primeiro diz respeito ao amplo campo em que se situam as pesquisas sobre o professor e forma um pano de fundo sobre o qual se encaixa o segundo. O segundo eixo é mais específico e foca as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua atuação. Por meio desse mapeamento, é possível situar esta tese no âmbito das produções acadêmicas existentes sobre a temática.

O panorama geral das pesquisas sobre o professor

Comentando dados do IBGE/PNAD, Souza (2005, p. 225) demonstra que, na década de 1920, o percentual de brasileiros analfabetos era de 65%. Dados disponibilizados por Patto (1990) complementam que, na década de 1930, eram registrados números altíssimos de evasão e repetência no primeiro ano do então curso primário. Segundo esta última autora, os índices de reprovação escolar em 1936 atingiam 53,52% e, em 1938, 52,83%.

Dado o impacto desses dados, é grande o volume de estudos que, a partir dos anos 1930, têm se dedicado a compreender o panorama educacional brasileiro. Inicialmente, os estudos foram sistematizados por meio da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e, mais tarde, pelo desdobramento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em vários estados brasileiros. Posteriormente, com a criação dos cursos de pós-graduação nos anos 1960, a pesquisa acadêmica assumiu maior importância (ANDRADE, 2006). As ciências psicológicas e educacionais dedicaram-se a produzir um número realmente significativo de pesquisas, investigando a instituição escolar e seu cotidiano, a prática pedagógica, a produção de conhecimento na escola e as figuras do professor e do aluno.

A atividade do professor foi estudada de diversos ângulos. Como apontado por Nunes (2001, p. 29), um primeiro movimento de pesquisas surge nos anos 1960 com o estudo dos saberes específicos que o professor possuía sobre sua disciplina. Nos anos

1970, notamos a valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando o domínio dos conteúdos para segundo plano. Já nos anos 1980, as pesquisas realizadas se referem à dimensão sociopolítica e ideológica da prática do professor. Aparece aqui a tendência de justificar o fracasso da escola por meio da “incompetência”³⁴ do professor, que apresenta “problemas de formação como falta de articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos de ensino” (NUNES, 2001, p. 40).

Segundo Nóvoa (1995), os anos 1990 apresentam uma nova tendência na produção de conhecimento sobre o papel do professor. Opondo-se às pesquisas que reduziam o trabalho docente a um conjunto de competências, surgem, nessa década, pesquisas interessadas em dar voz ao professor e analisar suas histórias e trajetórias de vida. Em sua maioria, esses trabalhos buscam saber o que o professor tem a dizer sobre sua prática, seus anseios, suas dificuldades, suas frustrações e seus sentimentos, pois consideram que o modo de vida pessoal é um dos fatores que interferem na atuação profissional.

Em estudo cujo objetivo era verificar a produção acadêmica brasileira sobre a temática da formação de professores, Andrade (2006) trabalhou com produções realizadas entre 1999 e 2003, comparando-as com um trabalho realizado por André (1999), que mapeou estudos realizados entre 1990 e 1998. As produções encontradas por Andrade – classificadas em formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente – indicam que:

Nos anos 90, apenas 6% do total de dissertações e teses da área de educação trataram do tema formação de professores. Já nos anos 2000 essa produção passou a 14% do total, o que mostra o aumento do interesse dos pós-graduandos sobre o tema. A maior concentração de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa sobre formação de professores continua concentrada na região Sudeste, com especial destaque ao Estado de São Paulo, onde se localiza 47% da produção nacional. A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses das décadas de 90 e 2000 mostra uma grande mudança. Se nos anos 90 a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial, nos anos 2000 a maior parte investiga questões relacionadas à identidade e profissionalização docente. Os tipos de estudo também mudaram: nos anos 90 eram mais frequentes os microestudos, nos anos 2000 destacam-se as análises de depoimentos. O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 90 e 2000 foram alguns temas silenciados como a dimensão política na

³⁴ Grifos da autora.

formação do professor; a preparação do professor para atuar em movimentos sociais; na educação rural, na educação indígena e em ONGs; as associações profissionais; questões salariais e de carreira. (ANDRADE, 2006, p. 4)

André (1997), em artigo que retrata as perspectivas da pesquisa sobre a docência, sistematiza oito temas presentes na literatura especializada. São eles: necessidade de articulação teoria-prática; valorização da articulação crítico-reflexiva no processo de autoformação; valorização dos saberes e das práticas docentes; reconhecimento da instituição escolar como espaço de formação docente; valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; introdução de temáticas emergentes na formação docente; necessidade de utilizar enfoques e modalidades diversificados na formação docente.

Sobre a necessidade de articulação teoria-prática, a autora ressalta que é consenso entre os autores que os programas de formação devem propiciar aos seus participantes sólido preparo nos conteúdos ou áreas específicas de conhecimento e, ainda, possibilidades de relacionar esses conteúdos a situações de prática pedagógica. Sobre a valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação, André (1997) destaca os autores que defendem a prática reflexiva como instrumento de aprimoramento profissional. Citando Zeichner (1993), André (1997) aponta que a reflexão crítica sobre a própria prática permite ao professor conhecer os limites e as possibilidades de sua ação. A reflexão coletiva é evidenciada por permitir o apoio mútuo entre os docentes e o entendimento dos problemas pedagógicos numa dimensão mais ampla.

A valorização dos saberes e das práticas docentes é outra vertente de pesquisa identificada por André (1997). A respeito desse assunto, existe atualmente larga produção enfatizando a importância de valorizar os saberes da experiência. A fundamentação para essa vertente encontra-se no fato de que o sujeito constrói seus saberes num processo ativo ao longo da vida, tendo as interações sociais um papel fundamental na (re)construção desses saberes.

Vários autores produziram trabalhos sobre esse tema, dentre eles destacamos Tardif, Lessard e Lahayne (1991), Gauthier (1998), Pimenta (2002) e Mercado (1991,

2002)³⁵. Considerando que os estudos sobre os saberes dos professores compõem um campo com grande diversidade conceitual e metodológica, exploraremos um pouco a perspectiva dos saberes docentes apresentada pela última autora, tendo em vista que sua conceituação teórica se aproxima mais dos pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa.

Para Mercado (2002), a apropriação dos saberes pelos professores decorre de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso durante seu percurso de formação e sua atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício de suas atividades pedagógicas cotidianas. Nas palavras de Mercado (2002, p. 37), as concepções que os professores possuem e manifestam sobre o ensino configuram-se como “uma construção histórica e coletiva, um produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana”. A vida cotidiana, por sua vez, possui várias dimensões, como a história social, a história pessoal de cada sujeito, o diálogo estabelecido entre os professores e entre estes e seus alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar.

Os saberes que os professores possuem são, de acordo com Mercado (1991), compostos por informações relativas ao ensino e que foram tomadas como significativas para eles durante o processo de formação, incluindo práticas realizadas por seus professores. Na relação estabelecida com seu contexto de trabalho, os professores apropriam-se também de vivências e experiências partilhadas com alunos, pais de alunos, colegas de profissão, legislação vigente, teorias pedagógicas, enfim, todo o universo cotidiano escolar. É importante destacar que o professor não é mero receptáculo das experiências sociais. A apropriação dos saberes por parte dos docentes não é realizada de modo passivo. Assim, o processo de apropriação gera novos saberes, incorporando algumas experiências ou, eventualmente, descartando outras.

Em resumo, para Mercado (2002, p. 36), os saberes docentes são “pluriculturais, históricos e socialmente construídos”. Pluriculturais porque são produzidos por meio do diálogo com diversas vozes: dos alunos; dos diferentes atores que compõem o universo escolar; dos conhecimentos adquiridos em processos de formação inicial ou continuada;

³⁵ Para uma apresentação detalhada desses trabalhos, consultar: ZIBETTI, Marli Lucia Tonatto. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora*. Tese. Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano. São Paulo, USP, 2005.

das políticas educacionais em vigor no momento de atuação ou de formação; de suas experiências prévias individuais; das diferentes culturas que compõem o espaço da aula. Históricos porque são construídos em momentos históricos específicos e, portanto, com eles articulados. Socialmente construídos porque são produzidos na relação cotidiana do professor com o mundo social. Assim:

as decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes e a construção destes não implica só processos cognitivos ou ações individuais, mas fazem parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nesta história os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo os professores também elaboram conhecimento sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas. (MERCADO, 2002, p. 19)

Sobre o reconhecimento da instituição escolar como espaço de formação docente, as pesquisas indicam que a escola deve ser considerada um espaço onde trabalhar e formar-se não sejam consideradas atividades distintas. A fundamentação reside no fato de que o desenvolvimento profissional do professor deve estar atrelado ao seu contexto de atuação a fim de que questões sobre a prática pedagógica concreta possam ser facilitadas. No entanto, como mostra Fullan (2009, p. 267), essa é uma integração a ser construída:

Os professores de hoje e de amanhã precisam aprender muito mais no seu trabalho, ou paralelamente a ele – onde possam constantemente testar, refinar e obter *feedback* em relação às melhoras que fazem. Eles precisam ter acesso a outros colegas para aprender com eles. As escolas não são projetadas para integrar a aprendizagem e o ensino no trabalho. A profissão que ensina deve melhorar e ser uma profissão que aprende. [...] O professor em uma cultura cooperativa que contribui para o sucesso dos colegas é um líder. O mentor, o coordenador de série, o chefe de departamento, o representante sindical, todos serão líderes se estiverem trabalhando em uma comunidade profissional de aprendizagem.

Outro tema presente nas pesquisas sobre docência se refere à valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas. André (1997) ressalta que autores do mundo todo defendem a reflexão coletiva, ou seja, a partilha de saberes e experiências no desenvolvimento profissional e na construção da autonomia do docente. Citando Garcia (1992), André (1997, p. 71) menciona que:

o uso do termo desenvolvimento profissional supõe uma dimensão participativa, flexível e ativa ou investigadora em contraposição aos termos comumente empregados como reciclagem, formação em serviço, formação permanente. O termo desenvolvimento profissional contém a ideia de evolução e continuidade que ultrapassa a tradicional justaposição entre formação inicial/formação em serviço.

A inclusão da valorização da história de vida pessoal e profissional do professor como objeto das pesquisas se deve ao fato de que as experiências como alunos exercem grande peso no desempenho dos professores. Citando pesquisa realizada por Cunha (1989), André (1997) aponta que os professores tendem a reproduzir práticas positivas por eles vivenciadas e evitar aquelas que, em suas memórias de alunos, constem como negativas. Com base em estudos desse tipo, os programas de formação incentivam seus participantes a reconstruir suas memórias escolares e organizam-se por meio do princípio da simetria invertida³⁶.

Acerca da introdução de temas emergentes na formação docente, André (1997) menciona que há um campo aberto para pesquisas que envolvam a interface educação inter/multicultural; relações entre educação, classe, raça e gênero; etnias e escola. A autora aponta que:

O entrelaçamento de questões como memória, docência e gênero vem abrindo um campo novo na investigação sobre o trabalho docente. Esses estudos mostram, por um lado, o potencial do relato autobiográfico na identificação de episódios significativos da história de vida dos sujeitos e na compreensão do seu processo de autoformação. Por outro lado, mostram quão relevante é o estudo das determinações de gênero na reconstituição da memória e nas vinculações com o exercício da docência. (ANDRÉ, 1997, p. 72)

Por último, aparecem pesquisas que se propõem a indicar a necessidade de utilizar enfoques e modalidades diversificados na formação docente, equilibrando a importância atribuída à formação inicial e à continuada. Tais estudos ressaltam que a formação deve envolver abordagens integrativas, “articulando o micro e o macrossocial,

³⁶ O princípio da simetria invertida é considerado eixo formador e de organização curricular dos cursos de formação de professores. Considera que o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. Por exemplo: caso se deseje que o professor desenvolva nos alunos a capacidade de relacionar teoria e prática, é necessário que tal relação também esteja presente em sua própria formação. Para mais informações, consultar a RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

o individual e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural” (ANDRÉ, 1997, p. 73).

A pesquisa sobre o desenvolvimento profissional do professor

Dentro do movimento de pesquisas, já citado anteriormente, que investigam as relações entre a dimensão pessoal e o trabalho do professor, encontram-se estudos interessados em analisar como se dá o processo de desenvolvimento desse profissional no exercício de suas funções e como ocorrem as diferentes fases desse processo. Há na literatura vários estudos a esse respeito, a maior parte focada nos anos iniciais da docência, e que, por não se referirem ao nosso foco de estudos, não serão aqui descritos. Poucos se referem à trajetória profissional como um todo – dadas as implicações metodológicas de estudos dessa natureza, como veremos adiante – e, em menor número ainda, se encontram estudos que investigam especificamente a trajetória profissional de professores atuantes no nível secundário ou, de acordo com a nomenclatura atual, ensino médio. Dos estudos que investigam a carreira profissional dos professores de nível secundário, destacamos Sikes (1985), Gonçalves (1992), Huberman (1992), Loureiro (1997), Bolívar (2002) e Cavaco (2003).

O mais clássico estudo sobre as fases pelas quais passa o professor ao longo de sua carreira foi o realizado por Huberman (1992), do qual derivam todos os outros estudos aqui mencionados. O autor trabalhou com 160 professores suíços do curso secundário, que lecionavam disciplinas diferentes e atuavam dentro de uma mesma região geográfica, embora não na mesma escola. Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram questionários e entrevistas. A escolha dos sujeitos tomou como base os anos de experiência docente – que oscilavam entre cinco e 40 anos – e não a idade dos entrevistados. A análise do estudo leva em conta as variáveis históricas, institucionais e psicológicas presentes na configuração da carreira dos professores.

Segundo o autor, a carreira dos professores é dividida em várias etapas e fases. A primeira etapa é marcada pelo momento de entrada na profissão e inclui as fases de sobrevivência – que se traduz no choque com a realidade, na preocupação consigo mesmo, nas diferenças percebidas entre os ideais e a realidade – e descobrimento – que diz respeito ao entusiasmo do começo, à experimentação, ao orgulho de ter a própria

classe e os próprios alunos e de pertencer a um corpo profissional. Huberman (1992) salienta que a experiência de entrada na profissão pode ser vivida de maneira fácil ou difícil. Sendo fácil, são mantidas relações positivas com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e entusiasmo pela atuação profissional. Caso contrário, verificam-se queixas de uma carga de trabalho excessiva, de ansiedade, de dificuldades com os alunos, além de forte sensação de isolamento.

Dados semelhantes são encontrados por Marcelo (1991). Nesse estudo, o autor não estudou a carreira docente como um todo, mas focou sua pesquisa no processo de iniciação profissional dos professores. Para Marcelo, os primeiros anos da profissão cumprem a tarefa de realizar a transição da condição de estudantes para docentes, período marcado por tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos. Marcelo (1997) afirma que, em geral, os professores principiantes são profissionais que se preocupam em se aprimorar como docentes, tendo plena consciência de que sua formação está em processo. Percebem, ainda, que os primeiros anos de ensino são anos difíceis pessoal e profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores substitutos. O autor ressalta também o fato de os professores iniciantes sofrerem influência das experiências obtidas quando eles mesmos ainda eram estudantes.

Huberman (1992) aponta que, entre os quatro e os seis anos de atuação profissional, que configuram a segunda etapa, se produz uma estabilização, ou seja, o estabelecimento de um compromisso deliberado com a profissão, que se caracteriza por um sentimento de facilidade de desenvolver o trabalho com as classes, de domínio de um repertório básico de técnicas instrumentais e de capacidade para selecionar métodos e materiais apropriados em função das necessidades e dos interesses dos alunos. Nessa etapa, os professores atuam de forma mais independente; em geral, sentem-se razoavelmente bem integrados ao contexto escolar e à vontade com os colegas e começam a pensar em receber promoções.

A terceira etapa é denominada experimentação ou diversificação. Para alguns professores, todas as energias voltam-se em especial para o aperfeiçoamento da docência, o que se expressa pela tentativa de diversificar métodos de ensino, de experimentar novas práticas, de realizar pesquisas fora da sala de aula. Outros professores, entretanto, buscam promoções profissionais por meio de um bom

desempenho em tarefas administrativas, assumindo, por exemplo, posições na coordenação ou na direção. Há, ainda, um terceiro grupo de professores que, nessa fase, sentem que seus compromissos profissionais diminuem pouco a pouco, abandonando a docência ou dedicando-se paralelamente a outra atividade. Esse terceiro grupo compõe a fase denominada reformulação, na qual se pode verificar desde um ligeiro sentimento de rotina até uma crise existencial real em relação à carreira.

A busca de uma situação profissional estável marca a quarta etapa. Desenvolve-se entre os 40 e os 50-55 anos de idade do professor, uma vez que os docentes passam por mudanças mais ou menos traumáticas que os podem levar a questionar sua eficiência ao lecionar. A isso se soma o fato de estarem rodeados de pessoas mais jovens (os alunos ou os próprios colegas de trabalho). Nessa etapa, observam-se dois grupos de professores. Um deles é caracterizado pela serenidade e pelo distanciamento afetivo, que os leva a se sentirem mais relaxados e menos preocupados com os problemas cotidianos da profissão. São profissionais que se preocupam menos com promoções e visam alcançar gratificações e prazer por meio do ensino. O segundo grupo de professores é formado por profissionais que se mostram amargurados, que se queixam de tudo: dos colegas, dos alunos, do sistema educacional.

Huberman (1992) aponta a quinta e última etapa como a preparação para a aposentadoria. Encontram-se, agora, três padrões distintos de reação. Em um enfoque positivo, estão os professores que se preocupam mais com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com colegas com os quais se relacionam cada vez melhor. Um segundo padrão é marcado por professores defensivos, que mostram menos otimismo e uma atitude menos generosa em relação às experiências passadas. Finalmente, o último padrão diz respeito aos desencantados com sua experiência, com a trajetória profissional construída, com as escolhas feitas. Huberman (1992) destaca que, muito embora exista um ciclo de vida profissional dos professores que se caracteriza por várias etapas específicas, não é preciso passar, obrigatoriamente, por elas:

o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear; mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de se encontrar sequências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a se estabilizar, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externos

(acidentes, mudanças políticas, crises econômicas). (HUBERMAN, 1992, p. 38)

Para Huberman (1992), o tipo de estudo que realizou implica alguns dilemas metodológicos sobre a possibilidade de se apreender a história individual em estudos de caráter não longitudinal. A esse respeito, o autor assim se manifesta:

A nossa opção metodológica põe alguns problemas. Com efeito, esta pesquisa corresponderia ao género de “falsos” estudos longitudinais, isto é, a um estudo transversal (utilizando grupos diferentes) de um fenómeno longitudinal (uma carreira profissional). É um procedimento cómodo, na medida em que se pode estudar, num período de 3-4 anos, um fenómeno que dura 40 anos, mas essa comodidade paga-se caro. [...] Existem, bem entendido, técnicas que permitem comparar coortes diferentes e nós utilizamos várias. É igualmente possível, e mesmo relativamente fácil fazer intervir a influência de uma dada coorte no cálculo de um efeito geral (por intermédio das correlações parciais ou das regressões, por exemplo). Há igualmente técnicas que permitem controlar a pertença a um núcleo temático de pessoas provenientes de diferentes grupos (cálculo de invariância factorial). Do mesmo modo, no plano qualitativo, são os nossos respondentes que identificaram os acontecimentos sociais ou as condições institucionais ligadas a uma época particular que exerceram uma certa influência, mesmo que esses acontecimentos ou condições estejam ausentes ou sejam diferentes para outros grupos. Podemos, assim, atenuar os efeitos deste problema, sem o resolver totalmente. [...] Os nossos dados vêm das proposições dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si. É um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações. (HUBERMAN, 1992, p. 58)

Outros trabalhos também se dedicam a esse assunto. Bolívar (2002, p. 60-61) cita o estudo de Patrícia Sikes (1985), feito com 40 professores de nível secundário³⁷. O referencial de análise considera a perspectiva de Levinson acerca do desenvolvimento do adulto e as teorias de socialização profissional. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, das quais emergiram um conjunto de padrões comuns a cada idade e cinco estágios correspondentes a cada período etário. Cabe destacar que, embora priorize as idades, Sikes (1985) considera os limites com os quais os professores se defrontam ao longo da carreira e que contribuem para a construção de suas identidades como docentes: as oportunidades sociais, as possibilidades de promoção, a escola, os fatores pessoais, entre outros.

³⁷ O texto não faz referência ao país em que o estudo foi realizado.

O primeiro estágio é o de entrada na profissão, que ocorre entre 21-28 anos de idade. Caracteriza-se pelo sentimento de ingresso no mundo adulto e pela busca de identidade profissional. É o momento em que se decide o grau de compromisso com a carreira, se conquista um posto de trabalho remunerado (que confere o *status* de adulto), se experimenta a incerteza quanto ao futuro profissional e se enfrentam as pressões relativas à gestão do ensino e dos problemas da classe. O segundo estágio é denominado transição e ocorre por volta dos 28-33 anos de idade. Caracteriza-se pelo estabelecimento de um compromisso com o ensino, pela busca da consolidação de habilidades básicas que visem atender às necessidades dos alunos. O professor também se mostra inquieto quanto à sua própria identidade profissional em relação aos colegas.

O terceiro estágio é chamado estabilização e compromisso e ocorre por volta dos 30-40 anos de idade. É o momento em que se estabelecem mais firmemente os padrões da carreira paralelamente às obrigações familiares. Os professores se mostram mais seguros e competentes e tomam as próprias decisões sobre o curso de sua carreira, assumindo inclusive cargos hierarquicamente mais elevados. Há, ainda, o interesse de inovar e aperfeiçoar-se profissionalmente. O quarto estágio, chamado crise na metade da carreira, ocorre em torno dos 40-55 anos de idade. O professor percebe que está estabilizado em termos de carreira, família e identidade. Julga seu progresso profissional criticamente em relação às expectativas nutridas anteriormente. Há um autoquestionamento em relação àquilo que se fez e à necessidade de redesenhar o futuro. O quinto e último estágio é chamado recapitulação de carreira e ocorre a partir dos 50 anos de idade. O professor se sente mais livre para expressar o que sente, e o entusiasmo presente anteriormente declina. Há os que, insatisfeitos com o trabalho, buscam a aposentadoria e os que buscam sentido para sua vida profissional.

Bolívar (2002) também realizou uma pesquisa voltada para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor. O estudo feito com professores secundaristas espanhóis consistiu em duas etapas: a primeira realizada por meio de questionário respondido por uma amostra de 222 professores; a segunda, por um ciclo de quatro entrevistas biográficas que geraram 10 estudos de caso. O autor teve a preocupação de aliar a dimensão pessoal à profissional em sua análise, o que, embora essencial, nem sempre é realizado. O trabalho com os dados é assim descrito:

Estudos e pesquisas sobre o ciclo de vida dos professores se encontram num estágio descritivo: identificar que padrões podem

servir como indicadores de processos subjacentes. Nessa etapa as técnicas estatísticas (como os questionários) são adequadas para se traçar um mapa com os principais trajetos que um amplo grupo de professores parece percorrer. No entanto será preciso também visitar mais intensivamente, com estudos qualitativos, lugares específicos ocupados por professores e professoras, que reflitam as singularidades das trajetórias de vida. Nesse sentido a pesquisa sobre os ciclos de vida reflete a tensão inerente das ciências sociais: embora cada indivíduo seja único, impõe-se a busca de padrões comuns. A combinação de ambas as estratégias metodológicas pode ser um modo suscetível de acolher ambas as dimensões. (BOLÍVAR, 2002, p. 138)

Sobre a combinação das duas estratégias metodológicas supracitadas, o autor expõe:

A pesquisa pode ser considerada, em conjunto, um estudo de caso coletivo [...] reunindo uma série de relatos de vida pertencentes ao mesmo âmbito de relações educativas, pondo-os em relação uns com os outros, assim como com as estruturas e o contexto educativo em que se inscrevem. Essa conjunção, por “saturação”, de histórias biográficas pode refletir as estruturas e as relações de tal âmbito social. (BOLÍVAR, 2002, p. 139)

Os dados descritos por Bolívar apontam que a idade média dos professores secundaristas espanhóis está em torno dos 40 anos, idade que coincide com o que Huberman (1992) chama “questionamento” e com o que Sikes (1985) chama “crise da metade da carreira”. Bolívar (2002) chama de “professor típico” a pessoa que estudou licenciatura sem consciência clara de que o curso a levaria à docência. A opção pela profissão conjuga as preferências e as aspirações iniciais com as possibilidades oferecidas pelo mundo do trabalho.

Ao final dos anos de estudo (por volta dos 23/25 anos), inicia-se a exploração das possibilidades de trabalho. É um momento-chave, segundo Bolívar, porque se instala a primeira identidade profissional. Da amostra, 42,3% trabalharam em outras instituições e em outros níveis de ensino antes de se fixarem na atual, fato que o autor denomina período nômade.

Depois desse difícil período errante por diversos institutos, separado, em muitos casos, da família e percorrendo vários quilômetros diários ou nos fins de semana, que durou uma média de quatro a dez anos, encontra-se no primeiro lugar onde fixa (definitivamente ou não) sua residência familiar (às vezes no local de trabalho do respectivo cônjuge). Justamente esses anos coincidem, no plano pessoal, com a formação de uma família e (porventura) a chegada dos primeiros filhos. (BOLÍVAR, 2002, p. 149)

Em torno dos 33-40 anos, começa a etapa da estabilização, da formação-maturação, da consolidação de um repertório de habilidades práticas de base que proporcionam ao professor segurança no trabalho e autonomia profissional. Existe o sentimento de ter um modo próprio de funcionar. O trabalho é visto como seguro e confortável. Há o interesse no desenvolvimento profissional por meio de atualização, inovação ou busca de outros postos, embora haja diferenças relacionadas aos papéis sociais e ao gênero: “Normalmente as expectativas de promoção mais altas afetam mais os homens do que as mulheres, que têm menor possibilidade por ter de conjugar o trabalho com as obrigações familiares (filhos, pais, sogros)” (BOLÍVAR, 2002, p. 150).

A partir dos 40 anos, com aproximadamente 15-20 anos de experiência docente, há uma fase em que o professor faz um balanço crítico de sua atividade e de sua carreira profissional. Pode-se ter desde um sentimento de rotina até o questionamento dos desejos de promoção profissional. Entre os 44-55 anos, o envolvimento com a vida profissional diminui em virtude da perspectiva da aposentadoria e retirada da profissão:

Os docentes costumam sentir-se com menos energia para envolver-se em projetos, tornam-se mais reflexivos, aparecem como mais descontraídos, menos preocupados com os problemas de sua classe/grupo, com uma “distância afetiva” maior em relação aos alunos, distância que os próprios alunos criam pela própria diferença de idade e incompreensão mútua. Progressiva desaceleração ou descompromisso no trabalho, seja por limitações pessoais, seja por preocupações de ordem extraprofissional. Em todo caso, a idade começa a ser uma limitação geral. Essa fase pode ser vivida com desengano ou amargura ou, pelo contrário, com serenidade e naturalidade. (BOLÍVAR, 2002, p. 151)

Cavaco (2003) investigou a carreira dos professores secundaristas portugueses. Sua amostra é composta de 17 professores com idades que variam de 23 anos (lecionando pela primeira vez) a 61 anos (exercendo a profissão há quarenta anos). A coleta de dados considerou histórias de vida e entrevistas abertas e semiestruturadas. O trabalho com os dados buscou “interpelar o percurso profissional de cada professor como uma trajetória sequenciada, onde interferem tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e dinâmicas institucionais, e ainda aspectos complexos específicos de cada pessoa” (CAVACO, 2003, p. 160). Segundo o autor, seu método, como nas pesquisas dessa natureza apresentadas anteriormente, associa o método transversal (em que cortes temporais permitem um aprofundamento

situacional) com o retrospectivo ou autobiográfico, facilitador da produção de sentido nas narrativas (CAVACO, 2003, p. 161). Os dados mostram que:

a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões. Determinante ainda é o campo profissional, que, com a sua estrutura linear sequenciada, se articula com a necessidade orgânica e social de desenvolvimento e de afirmação pessoal, condicionando representações, horizontes de sentido e aspirações. (CAVACO, 2003, p. 178)

Os primeiros anos de docência são de instabilidade, insegurança, sobrevivência, mas também de aceitação de desafios, criação de novas relações profissionais, construção de uniões familiares. É um período de tensões e reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. Há a preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração ao corpo profissional e uma sobrevalorização das questões que envolvem a manutenção da disciplina e o acesso aos recursos pedagógicos. O estudo também demonstra que aos professores iniciantes restam “os últimos lugares que correspondem, ou às turmas da tarde e/ou à leccionação de alunos considerados difíceis, e/ou simples conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis heterogêneos” (CAVACO, 2003, p. 163). A autora argumenta ainda que:

o sistema de colocações movimenta de escola para escola, entre localidades e regiões, muitos docentes em início de carreira. Por isso, para os professores, o primeiro ano de profissão pode reflectir-se, ano após ano, não só com as deslocações de escola e de localidade, como de nível de ensino. (CAVACO, 2003, p. 163)

A segunda fase coincide com o grupo de professores em torno dos 30 anos de idade. Corresponde à apropriação das múltiplas dimensões do trabalho e suas regras, à procura por descobrir e experimentar suas competências, ao redimensionamento das aspirações e à busca por reconhecimento da própria identidade profissional. Dois sentidos são encontrados. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho intenso, diversificado e enriquecedor, vinculado à retribuição afetiva e ao significado social encontrado. O segundo está relacionado com as condições de trabalho ruins, os efeitos frustrantes da rotina, a baixa remuneração, as múltiplas solicitações exteriores à aula e levam o professor a buscar satisfação para sua necessidade de afirmação fora do

ambiente da escola, realizando outras atividades. Em última instância, tal comportamento contribui para a noção do professor como um semiprofissional. Para esse segundo grupo:

Dá-se apenas o mínimo essencial à manutenção de uma imagem de competência profissional restrita – rotinizam-se as aulas repetindo ano após ano os mesmos esquemas, transmitindo/impondo os conteúdos dos programas escolares, seguindo acriticamente o manual, classificando/hierarquizando/selecionando os alunos – e o essencial da atividade desenvolve-se em outros locais. [...] Essa situação é, em geral, vivida com sentimentos de desencanto e cepticismo e traduz-se em atitudes desculpabilizantes, de fechamento em relação às necessidades e às possibilidades reais de intervenção e mudança na escola, de oposição passiva, desencorajante, implícita nas atitudes, aos esforços de inovação desenvolvidos por colegas e por outros actores da cena escolar. (CAVACO, 2003, p. 180)

Outra fase ocorre com professores em torno dos 35-40 anos. Eles tendem agora a refletir com realismo sobre o mundo do trabalho, articulando-o ao universo familiar – que pode lhes fazer novas exigências com o crescimento dos filhos e o envelhecimento dos pais – e à experiência de vida. Segundo Cavaco (2003), durante a crise da meia-idade, aparecem duas linhas distintas quanto ao sentido dado pelos professores à profissão. A primeira é caracterizada pela valorização dos aspectos burocráticos, pelo sentido de continuidade e de aceitação resignada das disposições hierárquicas; manifesta-se, também, pelo isolamento na ação pedagógica, o que conduz ao fechamento em relação às mudanças, ao ceticismo, ao ressentimento em relação aos outros, à amargura em relação à profissão e à crença na inevitabilidade de certas situações. É o momento em que se verificam os maiores índices de abandono da profissão.

A segunda linha da crise da meia-idade vai em direção à inovação, ao acolher a diversidade, ao alicerçar-se nas experiências partilhadas e no trabalho conjunto e ao questionar as situações. De uma maneira ampla, essa linha se caracteriza pela capacidade de contextualizar acontecimentos e fatos e de perceber as intenções dos outros, pela vontade de intervir nos processos escolares e, notadamente, pela persistência na apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional. Finalmente, a última fase, aproximadamente aos cinquenta anos, mostra-se confusa e contraditória:

Dá-se grande importância ao passado porque se sente a necessidade de procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro.

A preocupação pelo vazio que a reforma próxima anuncia leva a que se procurem novas ocupações, que se façam renascer velhos projectos que permitem fugir às rotinas programadas e ao determinismo institucional. No entanto, contêm-se as aspirações que parecem absurdas e inúteis à luz da realidade, dominam-se os impulsos para se ser diferente, para ousar e experimentar, adopta-se a imagem socialmente confirmada que essa idade impõe a quietude, o desapego, o recuo. É um tempo de expectativas e indecisões onde simultaneamente se joga à defesa mas se procuram encontrar espaços de realização que surgem como que fugidios perante a corrida do tempo e o avanço dos mais novos. (CAVACO, 2003, p. 185)

Outro estudo que investiga o percurso profissional dos professores em Portugal foi realizado por Gonçalves (1992). Todavia, seu foco de análise se concentrou em professoras atuantes no ensino primário. A amostra é composta por 42 professoras divididas por anos de experiência docente: 5-10, 11-20, 21-30, 31-40. Os dados evidenciam que os cinco primeiros anos podem ser sentidos de maneiras diferentes. Para um grupo, existe a luta entre o desejo de abandonar a profissão e o desejo de firmar-se na carreira. Essa luta decorre de um sentimento de falta de preparo (efetivo ou suposto) para o exercício docente, aliado a condições difíceis de trabalho³⁸ e a um “não saber fazer-se aceitar como professora”. Entre os cinco e os sete anos de experiência, podendo em alguns casos chegar a dez anos, os dados mostram que a confiança no próprio trabalho e a gestão do processo ensino-aprendizagem são alcançadas, assim como se afirmam a satisfação e o gosto pelo ensino.

A terceira fase, entre oito e quinze anos, revela-se como uma fase de desequilíbrio, divergindo positiva ou negativamente. Segundo Gonçalves (1992), algumas professoras continuam investindo e valorizando-se na profissão enquanto outras denotam cansaço e saturação. A este último grupo estão relacionadas, além de condições próprias do trabalho em si, situações de carácter pessoal. A quarta fase, chamada serenidade, situada entre 15 e 25 anos de atividade docente, caracteriza-se por uma calma, fruto de uma quebra de entusiasmo, mas também de um distanciamento afetivo. Está presente o sentimento de saber “o que se está a fazer, acreditando-se que se está a fazer bem”, o que, por vezes, segundo a autora, se confunde “com um certo conservadorismo” (GONÇALVES, 1992, p 156). A última fase marca o final da

³⁸ As respostas se referem a excessivo número de alunos, escolas sem condições mínimas de toda ordem, falta de material, escolas em locais isolados e sistema de colocação profissional que pode determinar que a um professor, no mesmo ano letivo, sejam atribuídas aulas por períodos curtos, sucessivos ou soltos de tempo (GONÇALVES, 1992, p. 155-156).

carreira, aproximadamente entre 31 e 40 anos de docência. Para o menor grupo, o entusiasmo pela escola, pelos alunos e por aprender novas coisas foi renovado. Para o maior grupo, estão presentes o cansaço, a saturação, a impaciência na espera pela aposentadoria e no trato com as crianças.

Ainda em Portugal, encontramos o estudo feito por Loureiro (1997). Realizada com trinta professores atuantes no nível secundário, a pesquisa obteve dados por meio de histórias de vida e entrevistas submetidas a análise de conteúdo. O tempo de experiência profissional foi dividido da seguinte forma: 3-9 anos, 10-19 anos, 20-29 anos e 30-40 anos. Os dados demonstram que o percurso na carreira não foi linear nem unidirecional, refletindo a interação de múltiplos fatores de ordem pessoal, profissional e contextual. Entretanto, algumas sequências-tipo foram delineadas em conformidade com os estudos apresentados por Huberman (1992) e Gonçalves (1992).

No que se refere ao período de entrada na carreira, aparecem aspectos de “descoberta” e “sobrevivência”, prevalecendo os primeiros sobre os segundos. Assim, os primeiros anos de docência são vividos pelos sujeitos avaliados por Loureiro (1997) de maneira fácil. À experiência difícil de entrada na carreira associam-se questões relacionadas com a desmotivação dos alunos, a sensação de insegurança, a falta de vontade e derivadas da falta de experiência, com o baixo nível de investimento pessoal na profissão, que se reflete em pouco investimento em estudos. Relações interpessoais com colegas, atitudes dos administradores das escolas, condições organizacionais para desempenho do trabalho (tamanho das turmas, tipos de aluno, níveis de ensino e horários) também são aspectos apontados como causa de um ingresso fácil ou difícil na profissão. Em decorrência disso, a autora faz um alerta:

Parece-nos assim que se deve dar uma atenção muito especial aos professores em início de carreira, conjugando ações formativas com organizacionais, traduzidas respectivamente na definição e implementação de esquemas de apoio e orientação que mobilizem professores mais experientes na escola, seleção de condições de trabalho relativamente favoráveis, reservando para os professores em início de carreira turmas menos problemáticas, níveis de ensino mais adequados ou de acordo com as preferências a indicar por estes. Ainda no sentido de minimizar os problemas iniciais e diminuir o efeito do “choque com o real”, deverá também, numa fase de formação inicial, dar-se mais atenção à formação da componente interaccional e promover uma maior ligação com o contexto real da profissão. (LOUREIRO, 1997, p. 142)

A fase de “estabilização” surge como um período de profissionalização em que a atuação profissional passa, segundo a autora, de “um empirismo pedagógico” para uma “atuação mais racional” em função de uma maior conscientização sobre a realidade educativa. São encontrados sentimentos de realização profissional, satisfação e prazer advindos do trabalho, sendo um período positivo para todos os professores da amostra. A pesquisa aponta os seguintes aspectos como típicos dessa fase: estabilidade nas colocações, envolvimento definitivo com a profissão, maior maturidade, experiência, segurança, autoconfiança e autonomia, relacionamento mais aberto com os alunos e preocupação com a adequação do processo ensino-aprendizagem aos alunos.

O processo entre as fases de estabilização e diversificação é visto de maneira diferente por Loureiro (1997) em relação aos dados encontrados por Huberman (1992):

A passagem de uma fase à outra é feita mais em termos de continuidade na evolução das trajetórias individuais do que em termos de ruptura e descontinuidade. [...] Um número elevado de professores (10, o que corresponde a 33% do conjunto de sujeitos da amostra) permanece na fase de estabilização durante um período de tempo muito alargado (variando a duração entre 7 e 19 anos). Considerando que a duração prevista no estudo de Huberman para esta fase é muito curta (apenas de dois anos) [...] este fato poderá resultar de dificuldades metodológicas derivadas do próprio método biográfico (problemas de memória) ou do instrumento utilizado na recolha da informação. Contudo, há sintomas que nos sugerem uma relação possível entre o tempo de permanência nesta fase e factores externos concretizados na procura do equilíbrio entre a vida familiar e vida profissional e no equilíbrio entre a vida profissional e o desenvolvimento de actividades ocupacionais paralelas ao ensino. (LOUREIRO, 1997, p. 138)

A fase de diversificação é marcada pelo envolvimento dos professores na participação em atividades de formação, pelo desempenho de diversos cargos na escola, pela diversificação das estratégias que envolvem o ensino-aprendizagem e a experimentação de novas metodologias, pela vontade de aderir a novos projetos e experiências e pela preocupação com os alunos. Elevado nível de satisfação com o próprio desempenho profissional foi relatado por todos os professores. O autoquestionamento é marcado pela sensação de estagnação, cansaço, desgaste e desmotivação. Crises quanto à permanência na profissão também são relatadas. Segundo Loureiro (1997), essa autoanálise não ocorre em um momento específico da carreira, podendo surgir na fase inicial por uma falta de adaptação positiva à profissão ou na sequência de momentos de dificuldade para os professores, como durante uma

reforma educativa. Por volta dos 20-30 anos de experiência, aparece um sentimento negativo de desencanto com a profissão:

Estes [sentimentos] aparecem associados ao contexto que envolve hoje em dia a profissão (estatuto de carreira, formação contínua e avaliação dos professores). O prolongamento dessa situação poderá, porém, vir a converter-se posteriormente na vivência de uma verdadeira crise profissional. (LOUREIRO, 1997, p. 138)

De toda a amostra de Loureiro (1997), apenas uma professora mencionou sentimentos de descrença nas mudanças da educação, fechamento em relação aos novos desafios, quebra de entusiasmo, descontentamento e amargura relativos a diversos aspectos da situação profissional, que caracterizam a última fase, chamada desinvestimento.

É preciso destacar que há poucos estudos brasileiros que tenham investigado o percurso profissional do professor ao longo de sua carreira³⁹. Nosso levantamento de dados demonstrou que o percurso profissional do professor está presente nas pesquisas que se referem aos docentes atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental, como é o caso do trabalho de Rogério (2008). Apenas um trabalho, o de Santos (2004), focalizou o professor de ensino médio ao longo de seu percurso profissional.

O objeto de estudo de Santos (2004) é a vida profissional de professores de Ciências, analisando as diferentes fases por que passaram em suas carreiras desde a formação inicial e os fatores que influenciaram positiva ou negativamente a sua evolução. Os dados foram coletados com cinco professores atuantes no ensino médio, na área de Ciências Naturais, na região de Londrina, no estado do Paraná, utilizando-se entrevistas que abordavam aspectos do histórico de vida. A análise dos dados conjugou o modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (1992) com uma tese sobre captura⁴⁰ por discursos institucionais proposta por Villani e Arruda et al. (2001). Santos (2004) apresenta sete discursos que circulam na sociedade e que retratam um comportamento de maior ou menor implicação do professor com as mudanças institucionais e com sua carreira. O primeiro discurso diz respeito ao consumo. O professor capturado por tal discurso é aquele que apresenta um comportamento pouco

³⁹ Esforços foram empreendidos para dar conta dessa tarefa de pesquisa por meio de busca nas bases de dados virtuais do Scielo, USP, PUC, UNICAMP, UNESP e UFSCAR. Embora em pouco número, encontramos trabalhos interessados na investigação dos anos iniciais da docência, que não serão descritos aqui por não dizerem respeito especificamente ao nosso interesse de estudo.

⁴⁰ Captura é o termo utilizado pelo autor. Diz respeito ao professor ser capturado/envolvido/influenciado por discursos vigentes no universo escolar.

empenhado com sua própria formação profissional, desconsiderando valores envolvidos com dar uma boa aula, transmitir conhecimento e trabalhar em prol da formação do aluno. São professores cuja preocupação está mais centrada no salário recebido do que com as condições existentes no contexto escolar. Assim, o discurso do consumo é aquele em que o professor se afasta dos objetivos educacionais vigentes nas escolas.

O segundo discurso descrito pelo autor é chamado discurso da burocracia e se apresenta por um alto grau de obediência aos regulamentos existentes no interior das escolas. Assim, o professor apresenta um comportamento que mais se aproxima do preenchimento de livros de registro de classe do que com o aprendizado dos alunos e com a produção de conhecimento. Já o discurso do conhecimento científico se articula em torno do conteúdo e faz que o professor se sinta o centro do processo ensino-aprendizado e desvalorize as ideias e as opiniões dos alunos. Santos (2004) ressalta que esse tipo de discurso tende a não encontrar espaço em escolas cujo discurso da burocracia é muito forte. Em relação ao discurso do conhecimento metodológico, ele está amparado na queixa de que os alunos estão, a cada dia, mais desinteressados pelas aulas, o que faz que o professor procure alternativas metodológicas que visem despertar-lhes o interesse, acabando com a suposta monotonia das aulas. É a busca de uma nova maneira de ensinar.

O discurso do conhecimento reflexivo é aquele em que o professor apresenta um comportamento de reflexão contínua sobre sua prática profissional e, em decorrência desse processo, percebe a importância da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Santos (2004) novamente salienta que em instituições escolares cujo discurso da burocracia é forte, o discurso do conhecimento reflexivo encontra dificuldades para se sustentar. O discurso da pesquisa é dividido entre pesquisa orientada e autônoma. A orientada é marcada pelo desejo que o pesquisador tem de ser aprovado por seu orientador na área de pesquisa. A pesquisa autônoma implica um desejo de reconhecimento por seus pares e não mais a aprovação de um superior mais experiente. Quando associado “à prática docente este discurso faz com que o professor torne suas aulas e sua didática objetos de pesquisa e as organize de maneira global, podendo esse seu comportamento contagiar seus alunos tornando-os ‘seguidores’ da pesquisa” (SANTOS, 2004, p. 72). Santos (2004) conclui sua pesquisa afirmando que há uma multiplicidade de possibilidades na carreira do professor – conforme o descrito

pela proposta de Huberman, (1992) – e que estas dependem da maior ou menor captura por um ou outro discurso. O autor destaca que o sujeito aceita ser ou não capturado pelos discursos descritos, o que evidencia o processo de liberdade de escolha, mas nem sempre tal processo ocorre de maneira consciente por parte do sujeito.

O estudo realizado por Rogério (2008) investigou três professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental I da rede municipal de São Paulo com experiência docente de três, quatorze e vinte e três anos. O objetivo da pesquisa foi analisar como as professoras se desenvolvem profissionalmente e se esse desenvolvimento é influenciado pelas experiências e vivências adquiridas ao longo de suas carreiras. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e recorrentes. Para análise dos dados a pesquisadora elencou três eixos considerados por ela como bases para compreensão do desenvolvimento profissional: a relação das professoras com o conhecimento, com a formação contínua e autonomia. Os resultados indicam que o professor vai se desenvolvendo profissionalmente, vai refletindo sobre seu modo de ser e estar na profissão, e vai modificando sua ação pedagógica ao longo dos anos de carreira, tudo isso estando diretamente vinculado às suas histórias de vida pessoais e profissionais, bem como às políticas e contextos escolares nos quais desenvolve sua atividade docente.

Outro estudo brasileiro que localizamos foi o de Biasoli (2009). A autora trabalhou com professores que atuam na área de Artes Visuais na rede municipal de ensino de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Seu objetivo foi analisar a problemática da profissão docente em Arte, com base no estudo do ciclo de vida profissional. A pesquisa contou com 40 professores, que responderam a um questionário; sete, dentre os docentes, participaram também de uma entrevista. A autora estabelece quatro fases no desenvolvimento profissional do professor. A primeira delas é denominada de ‘impacto’, compreende o período de 1-6 anos de atuação, e é considerada um momento significativo na carreira docente, uma vez que os acontecimentos – mais ou menos intensos - vividos pelos professores tanto na escola quanto na vida pessoal serão determinantes para a mudança de fase.

A segunda fase, denominada de ‘personalização’ (7-12 anos), justifica-se pelo fato de os professores definirem um estilo pessoal de ensinar Artes Visuais. A terceira fase, a de ‘alternância’ (13-18 anos), possibilita ao professor uma maior compreensão

do sistema educacional e da docência, do que pode ou não ser feito, do que se quer ou não fazer, permitindo-lhes escolher os caminhos que lhe parecem melhores. A última fase, chamada ‘individualização’ (entre 19 e 25 anos), caracteriza-se pelo distanciamento do professor em relação aos problemas educacionais e pela busca de satisfação pessoal. Biasoli (2009, p. 7) afirma que:

Os anos de docência são considerados significativos na trajetória profissional, mas não são definidores das fases, pois as narrativas dos professores comprovam que as fases se mesclam constantemente – ou não – e uma não afasta nem elimina a possibilidade de outra. Portanto, as modificações nas fases da vida dos professores são ocasionadas pelas condições de tempo e lugar determinados, ocorreram pelas oportunidades e limitações vividas por cada um deles; o entrecruzamento das histórias pessoais e das trajetórias profissionais nesses diferentes espaços e tempos configura uma singularidade na prática docente desses professores. Embora todos tenham passado, de um modo geral, por fases similares da carreira docente, ficou evidente que cada um tem uma história de vida e trajetória profissional singular, cada um tem uma trajetória subjetiva específica, cada um deles é único.

Em resumo, este capítulo teve o objetivo de mostrar o panorama no qual se situam as pesquisas sobre a atividade do professor e, numa perspectiva mais específica, apresentar os estudos que focam seu desenvolvimento profissional ao longo da atuação no magistério. Sobre esta última perspectiva, ficou evidente que os autores em nível nacional e internacional adotam posturas metodológicas diferentes: há aqueles que enfatizam as fases da carreira docente (amparados nos anos de experiência profissional); aqueles que, com base na evolução dos ciclos de vida (amparados nas idades dos professores) inferem coordenadas sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do docente; e, ainda, aqueles, como o caso de Biasoli (2009), que combinam as duas estratégias. Apesar dessas divergências, esses autores assinalam que é fundamental conhecer “as mudanças de vida, o enfrentamento das crises e os compromissos institucionais que os professores enfrentam para, então, propor mudanças significativas no processo formativo e no aprimoramento profissional dos docentes”. (BIASOLI, 2009, p. 137)

Os dados aqui apresentados mostram claramente o quanto o assunto foi discutido por teóricos em diferentes países e que faltam dados referentes à atuação dos professores brasileiros, particularmente daqueles atuantes no ensino médio da escola pública paulista. Nesse sentido, pode-se dizer que este estudo faz também parte do

movimento de compreensão do desenvolvimento profissional do professor, além daquele, como será visto no capítulo 6, que considera a instituição escolar como espaço de formação docente se - e quando - implementa um trabalho coletivo e colaborativo.

No entanto, é preciso esclarecer que a metodologia por nós empregada difere das utilizadas pelos autores aqui apresentados. Não tivemos, em nenhum momento, o objetivo de estabelecer ou identificar fases pelas quais passam os professores no decorrer de sua carreira, como fizeram os autores aqui descritos. Como nossa pretensão foi compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos professores à sua atividade profissional, pensamos que poderia ser interessante investigar quais seriam esses sentidos para docentes com diferentes tempos de experiência profissional, sem buscar nenhuma generalização: as informações colhidas dizem respeito tão somente a cada sujeito aqui investigado.

Por outro lado, ao melhor compreender o sujeito professor, pensamos ser possível encontrar pistas que apontem para temas a serem incluídos, modificados ou aprofundados, em processos de formação docente. Adicionalmente, com base nas significações sobre a docência das professoras por nós entrevistadas, pareceu-nos ser possível inferir a presença de processos profissionalmente partilhados, cuja conveniência convém também discutir.

Capítulo 4 – Psicologia Sócio-histórica como referencial teórico

O objetivo deste capítulo é apresentar ao leitor os princípios teóricos que orientam a pesquisa e que permitem a compreensão do fenômeno estudado. Para tanto, discutimos alguns conceitos centrais para a Psicologia Sócio-histórica, tais como a concepção de homem, a relação entre pensamento e linguagem, as categorias sentido e significado, as categorias necessidades e motivos e, por fim, a categoria trabalho.

O homem como ser ativo, constituído sócio-historicamente

A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky embasa-se no pensamento materialista histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e considera o desenvolvimento do homem de forma ativa e situada num contexto que é histórico e essencialmente social. O objetivo central de sua teoria é “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 2003, p. 25).

Vygotsky chamou os aspectos tipicamente humanos de funções psicológicas superiores – capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, atenção, pensamento, percepção e linguagem – porque se referem a mecanismos socialmente construídos e intencionalmente empregados, ou seja, utilizados em ações voluntárias e conscientemente controlados pelo indivíduo. Tais funções não são, portanto, inatas: originam-se nas e pelas relações entre os indivíduos, ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento. Dessa maneira, reações reflexas e automáticas de origem biológica incorporam-se às funções psicológicas inferiores (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores processa-se mediante uma construção que envolve aspectos inatos – as funções psicológicas inferiores – e o processo de socialização. Por essa razão, as funções não aparecem de forma repentina nem são dadas a priori. Trata-se de funções mediadas, de natureza histórica. Segundo Vygotsky (2003, p. 75), todas “as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Notamos, assim, uma visão de desenvolvimento como processo e produto da relação estabelecida pelo homem com o mundo histórico e social.

Para Vygotsky (2003), o desenvolvimento humano não decorre apenas da maturação de características biológicas, mas significa apropriação daquilo que é social. Furtado (2001, p. 80) esclarece melhor essa ideia:

é possível dizer que o homem, por sua característica sócio-histórica, não nasce pronto. Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Para explicar a relação das funções psicológicas inferiores e superiores, Molon (2003) atribui às últimas a natureza de operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas do que as primeiras. Esclarece, desse modo, como funciona o princípio da superação, afirmando que:

as funções psicológicas inferiores não são liquidadas no sentido de deixar de existir, mas sim incluídas; são transformadas e conservadas nas funções psicológicas superiores, como uma dimensão oculta. O nível inferior não acaba quando aparece o novo, mas é superado por este; é negado dialeticamente pelo novo, passando a existir no novo. (MOLON, 2003, p. 90)

A relação dialética do homem com seu mundo social é sempre mediada pelos instrumentos físicos e pelos sistemas de signos, dos quais, dentre os últimos, a linguagem é o principal. Cultural e historicamente construídos pela capacidade de simbolização do homem, instrumentos e signos são os atributos que o diferenciam das outras espécies animais. O instrumento é o meio que o homem utiliza para transformar a natureza, condensando, de maneira material e cultural, sua atuação sobre esta. Já os signos têm a função de dirigir e controlar a atividade interna do homem, sendo organizados em sistemas simbólicos, dos quais a linguagem é o principal.

A linguagem é um sistema de signos empregado pelo homem para modificar os demais homens, a si mesmo e, além disso, para dar significado àquilo que faz, sente e pensa. É fundamentalmente por meio da linguagem que o indivíduo se apropria da cultura que o cerca. Um adulto apresenta o mundo para um bebê fazendo uso da linguagem, nomeando objetos e dirigindo sua atenção para os estímulos oferecidos pelo ambiente físico e social. Assim, a linguagem não nasce com a criança; é a criança que se apropria da linguagem, num processo que vai concomitantemente de “fora” para

“dentro” e de “dentro” para “fora”, ou seja, do nível “interpsíquico” para o nível “intrapíquico” e vice-versa.

Entretanto, não é só por seu caráter mediador que a linguagem ganha destaque na teoria vygotskiana; ela também é fundamental na construção e na organização do pensamento da criança. Ao descrever a relação entre pensamento e linguagem – um dos temas mais complexos dessa teoria –, Vygotsky (2001) mostra que o processo de conquista e de utilização da linguagem foi fundamental para que o pensamento pudesse se expressar. A linguagem torna-se, então, um instrumento do pensamento, que evidencia o modo dinâmico e não linear pelo qual a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo cultural.

De maneira simplificada, a relação entre pensamento e linguagem pode ser entendida, na teoria vygotskiana, da seguinte forma: primeiro, a fala da criança é “externa”, ou seja, cumpre uma função essencialmente comunicativa, pois é por meio dela que há a interação com os outros; num segundo momento, a criança exibe uma fala “egocêntrica”, isto é, sussurrada e fragmentada, como se falasse apenas para si mesma; o terceiro momento, o da fala interna, caracteriza-se pelo fato de a criança ter retido, da fala externa, apenas o plano semântico (os significados), constituindo, assim, o pensamento verbal, momento único do desenvolvimento humano, no qual o pensamento cruza com a fala. Durante todo esse processo, a fala está sendo paulatinamente internalizada pela criança, constituindo seu plano psicológico e habilitando-a a construir e expressar seu pensamento. Em resumo, “a linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros” (VYGOTSKY, 2001, p. 425). Mediante esse esquema – fala socializada / fala egocêntrica / fala interior –, Vygotsky mostra que o desenvolvimento humano parte do social para o individual, indicando que a cultura é constituinte do sujeito.

Nas palavras do autor, internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2003, p. 74), ou seja, esse é um processo ativo, no qual o indivíduo se apropria do social de forma particular. Processo ativo, porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo se integra ao social, é capaz de se posicionar diante desse meio, sendo seu crítico e seu agente transformador. Assim, de acordo com a teoria de Vygotsky, temos um sujeito que é, ao mesmo tempo, único, singular, histórico e social. Em síntese, trata-se de uma teoria que explica o desenvolvimento do homem como

aquele próprio de um ser ativo, envolvido no processo contínuo que é a relação dialética estabelecida entre o indivíduo e o mundo histórico e social que o abriga. O desenvolvimento é, também, contínuo, não linear e sempre inacabado, pois dura até a morte. Essa relação dialética do indivíduo com o mundo social é mediada pela linguagem, instrumento que permite a apreensão do mundo sócio-histórico-cultural ao seu redor.

Por ser ativo, que estabelece uma relação dialética com o social, entende-se um homem que é constituinte do mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, constituído por esse mundo, de modo a não ser um mero receptáculo do que lhe é dado socialmente. O homem, mediante seus atos, modifica e transforma o social, internalizando-o de modo a constituir seu plano psicológico, que, por sua vez, constitui sua subjetividade⁴¹.

Sobre sentido e significado

Para a Psicologia Sócio-histórica, significado e sentido são categorias centrais que constituem a relação entre o pensamento e a linguagem. Para Vygotsky (2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, o que permite compreender o pensamento mediante a apreensão da palavra, que contém, em si, significado e sentido. O significado refere-se ao campo semântico da palavra e corresponde ao nível mais estabilizado (compartilhado) dos múltiplos sentidos particulares que ela pode estabelecer no campo psicológico. O significado é uma generalização, um conceito:

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. [...] do ponto de vista psicológico, o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 398)

⁴¹ A categoria subjetividade não será trabalhada neste capítulo, uma vez que não é um conceito-chave para esta pesquisa. O leitor interessado em mais informações sobre esse conceito pode obtê-las em: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

Luria (1986, p. 45) apresenta a mesma compreensão de significado:

Por significado entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. [...] O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, **igualmente para todas as pessoas**. (grifos do autor)

Observamos, então, que o significado é construído pelos indivíduos ao longo da história da humanidade, com base nas relações mantidas com o mundo social em que vivem. O significado tem, portanto, a função de permitir a comunicação e a socialização das experiências vividas; ele é socializado justamente para que possa ser apropriado pelos demais sujeitos e neles configurado a partir de suas próprias subjetividades. Vygotsky (2001, p. 399) ressalta o caráter mutável do significado:

Os significados das palavras se desenvolvem. [...] o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação.

Os significados produzidos pelo homem são, portanto, formações dinâmicas que se transformam ao longo do movimento histórico e social. Já os sentidos são, segundo Vygotsky, mais amplos do que o significado. Apropriando-se da formulação de Paulham, Vygotsky (2001, p. 465) afirma que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. O autor complementa:

o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (VYGOTSKY, 2001, p. 466)

Em consonância com o expresso por Vygotsky, Luria (1986, p. 45) assim se manifesta:

Por sentido, entendemos o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados. [...] designa algo completamente diferente de pessoa para pessoa e em circunstâncias diversas. (grifos do autor)

Para Luria (1986), a palavra possui um significado que é formado ao longo da história e que se conserva para todas as pessoas. Porém, além do significado da palavra, existe um sentido que é dado pela própria pessoa, de acordo com suas vivências individuais. Assim, percebemos que o sentido habita um plano mais próximo da subjetividade. Dessa forma, podemos dizer que o sentido das palavras é resultante do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular. Os sentidos são construções do indivíduo, resultados da relação dialética que ele estabelece com o mundo histórico e social.

Podemos afirmar, portanto, que cada pessoa constrói, em sua trajetória de vida, sentidos individualizados, resultantes de uma relação dialética entre as vivências próprias com seu tempo e sua cultura, que adquirem um valor específico ao serem articuladas a outras vivências prévias, outras emoções anteriores, seus afetos e sua imaginação. O sentido é pessoal, singular, idiossincrático, ainda que constituído com base na cultura, no social.

Sobre necessidades e motivos

González Rey (2003, p. 236) afirma que “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa”. A fala, expressão do pensamento, é composta, portanto, de conteúdos cognitivos e afetivos. Os sentidos subjetivos só podem ser apreendidos por meio da linguagem e são expressões da dimensão afetiva do sujeito, ou seja, contêm suas emoções⁴² e seus sentimentos. Assim, afeto e cognição são duas instâncias que se inter-relacionam dialeticamente na constituição do humano. Essa

⁴² Conforme Silva (2007, p. 62-63), emoções são sensações que revelam determinada relação do sujeito com o objeto, mas de forma temporária. Afetos são estados emocionais de maior intensidade, tendo como uma das características o contágio. São sinais internos que regulam a conduta do sujeito e promovem o desenvolvimento do psiquismo humano. O sentimento (constituído por emoções) evidencia uma relação mais estável do sujeito com o objeto, de modo a refletir sua atitude diante do objeto (e) de uma necessidade também estável. Ao contrário das emoções e dos afetos, que têm raízes inatas, mas que são transformados histórica e socialmente, os sentimentos são necessariamente de ordem ontogenética, pois refletem o modo de vida do indivíduo por meio de normas, valores e exigências.

afetividade, constituída ao longo da vida, tem estreita relação com o mundo social, com as necessidades, os interesses e as motivações do sujeito.

Aguiar e Ozella (2006, p. 228) esclarecem o que são necessidades, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica:

As necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência. Temos, assim, que as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo. Além disso, é fundamental ressaltar que, pelas características do processo de configuração, o sujeito não necessariamente tem o controle e, muitas vezes, a consciência do movimento de constituição das suas necessidades. Assim, tal processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental.

As necessidades estão articuladas ao modo como o sujeito pensa, sente e age, e não são necessariamente conscientes e intencionais. González Rey (2003, p. 245) afirma que as necessidades são produtoras de sentido:

toda atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito, só que este sentido se dá no contexto da realização da dita ação, mesmo que nele participem emoções que não estão relacionadas diretamente ao contexto da ação, e que são uma expressão do estado geral de cada sujeito no momento de realização de sua ação, assim como de sua constituição subjetiva. As necessidades estão associadas ao processo do sujeito dentro do conjunto de suas práticas sociais. Elas são formadoras de sentido na processualidade das diferentes ações e práticas sociais do sujeito.

O autor elucida, ainda, que as emoções definem as possibilidades que o sujeito tem de realizar qualquer tipo de ação. Apropriando-se da definição de Davidov (1999), González Rey (2003, p. 245) ressalta que:

as emoções capacitam a pessoa para decidir desde o começo de uma atividade se os meios físicos, espirituais e morais de que ela necessita para realizar a tarefa estão disponíveis [...]. Se as emoções “dizem”, “Não, os meios não estão disponíveis”, a pessoa se nega a realizar a tarefa.

[...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, o que é, em si mesmo, um sentido subjetivo que aparece por meio de emoções que expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito tem ou não consciência, mas que são essencialmente estados afetivos, que historicamente têm se definido por categorias como autoestima,

segurança, interesse, etc., que são estados que definem o tipo de emoção que caracteriza o sujeito para o desenvolvimento de uma atividade e dos quais vai depender muito a qualidade da realização do sujeito nessa atividade.

Os motivos, por sua vez, podem ser compreendidos como configurações subjetivas, constituídas a partir da integração de elementos de sentidos produzidos em diferentes espaços sociais de atuação do sujeito. Os motivos estão conseqüentemente associados aos sentidos e são estados afetivos que constituem o sujeito, ao mesmo tempo em que são constituídos por estes. Na definição de González Rey (2003, p. 247):

Os motivos são formações de sentido, porém, não podemos afirmar que definam de forma direta o sentido subjetivo de uma ação ou atividade do sujeito. [...] o sentido associado a uma ação integra elementos de sentido que aparecem no curso da ação. Segundo esta definição, o motivo não é um determinante intrapsíquico, mas uma formação psíquica geradora de sentido presente em toda atividade humana. As atividades não têm por detrás motivos específicos universais que atuam como sua causa, os próprios motivos se organizam de forma única no contexto da atividade, fazendo parte de um processo de produção de sentido que tem caráter plurimotivado.

Os motivos permitem ao sujeito significar algo na realidade social como suficiente para atender suas necessidades e, portanto, impulsionam a ação. A ação, como possibilidade de satisfação das necessidades individuais, modifica a pessoa, que, modificada, constrói novas necessidades, novos motivos e novas formas de ação. Vygotsky (2001) esclarece que a compreensão do pensamento está necessariamente vinculada à compreensão dos motivos:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 2001, p. 479, grifo do autor)

Desse modo, não é possível apreender os sentidos sem levar em conta as necessidades, os interesses e os motivos que os constituem ou, em última instância, a dimensão afetiva de cada um. Assim, esta pesquisa, que pretende apreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor a sua atividade profissional, investiga, também, a configuração das emoções de cada docente.

Sobre trabalho, atividade e consciência

Para a Psicologia Sócio-histórica, a categoria trabalho é essencial, uma vez que permite compreender o homem na sua historicidade, isto é, como ser histórico e socialmente construído, único animal capaz de transformar a natureza em sociedade, produzindo assim sua existência e a de sua espécie (GONÇALVES, 2001). Como o trabalho humano implica associação entre os seres humanos e inserção na divisão social do trabalho, ele é profundamente humanizador, além de produtor de cultura. De fato, o trabalho é uma atividade tanto criadora como produtiva, na qual o homem vai além da simples adaptação à natureza, transformando-a em função de suas necessidades e, ao mesmo tempo, transformando também a si próprio. É nesse processo que o mundo externo converte-se em mundo interno, construindo, portanto, o psiquismo humano, ou seja, a individualidade de cada um, como bem mostra Aguiar (2001, p. 96):

O homem se insere em um universo sociocultural e através das relações e experiências que aí mantém desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros. Essa capacidade de registrar pode ser denominada capacidade psíquica. Um primeiro ponto importante deve ser demarcado: o mundo psicológico enquanto conjunto de registros se constitui a partir das relações que o homem mantém com seu mundo sociocultural. O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Ali estão os elementos básicos para que a relação do homem com o mundo não seja a relação de um organismo com um meio nem possa ser vista como tal. A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, *porque construído pela atividade humana, pelo trabalho.*(grifo nosso)

Para a Psicologia Sócio-histórica, o psiquismo humano é fruto das relações sociais de produção e não tem origem no próprio indivíduo, como postula a Psicologia de origem metafísica. Silva (2007, p. 49) afirma “que o trabalho com todas as suas características e finalidades é a categoria fundante do ser social”. Por meio dele, é possível ao homem extrapolar os limites impostos por sua condição biológica, criando uma nova realidade objetiva e subjetiva: “Assim, quaisquer modificações das condições objetivas e materiais dos homens implicarão transformações nas dimensões subjetivas deste” (SILVA, 2007, p. 49).

De acordo com Vygotsky, o trabalho, enquanto atividade humana, é socialmente significado e é o princípio explicativo da consciência. A consciência, a concretização histórica do psiquismo, é caracterizada pelo conteúdo sensível, pelo significado e pelo sentido pessoal, que encontram, na atividade, sua própria gênese e determinação dinâmica (SILVA, 2007). Leontiev (2004, p. 98) menciona que a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana. Assim, a gênese da consciência e a possibilidade de compreender seu desenvolvimento devem ser buscadas na atividade e, mais especificamente, em um tipo de atividade: o trabalho.

Como já vimos, a atividade pressupõe uma necessidade gerada nas e pelas relações sociais, que pode ser configurada de modo material ou ideal. A necessidade, por sua vez, vincula-se a um motivo, cuja função é a de orientar a atividade. Não há, portanto, atividade sem motivo: “ele pode não ser conhecido, consciente para o sujeito que executa a atividade, mas subjetivamente há um motivo que está ‘objetivamente oculto’ e que pode ser desvelado” (SILVA, 2007, p. 42).

No que se refere especificamente à atividade do professor, ou seja, ao trabalho pedagógico, consideramos que a educação é o processo pelo qual a cultura historicamente produzida é transmitida e assimilada pelas novas gerações, permitindo ao homem humanizar-se. Esse processo decorre da mediação realizada por outros homens no âmbito social. Citando Paro (2001), Asbahr (2005, p. 28) afirma que “a educação é uma das mais avançadas criações humanas, pois visa transcender o que somos quando nascemos, indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade”. Como a família - ou as outras pessoas que cotidianamente se relacionam com a criança - não conseguem lhe transmitir todos os saberes acumulados ao longo da história da humanidade, a escola surge como instituição social responsável por esse fim, cabendo-lhe sistematizar os saberes, valores e crenças socialmente construídos e valorizados. Assim, a escola é vista como uma instituição que participa da formação do indivíduo humano. Nas palavras de Paro (2001) citadas por Asbahr (2005, p. 28):

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos.

O trabalho realizado pelo professor é considerado uma prestação de serviço, ou seja, um trabalho não palpável, que não gera uma mercadoria⁴³. Asbahr (2005) explica que o produto do trabalho educativo é o próprio trabalho pedagógico realizado pelo professor, que não se restringe ao ato de aprender, uma vez que o conteúdo aprendido permanece para além da atividade realizada em sala de aula:

O aluno não é mero consumidor da aula, mas também objeto de trabalho, que é sobre ele que incide o trabalho do educador e, nesse processo, transforma-se não só no momento da aula, mas para além dela. [...] mas ao mesmo tempo em que é objeto de trabalho, o educando é sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como coprodutor dessa atividade. O aluno não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende se participa ativamente do processo educativo e para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade. [...] No processo de educação que se efetivou o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. (ASBAHR, 2005, p. 30)

O modo de produção capitalista postula a presença de dois tipos de trabalho, que podem estar dissociados um do outro – trabalho intelectual e trabalho manual –, uma divisão que acaba por desqualificar alguns trabalhadores, destituindo-os de seu saber. O trabalho realizado pelo professor não permite, entretanto, essa separação, pois o saber é o objeto mesmo de seu trabalho e, se assim não for, o trabalho pedagógico se descaracteriza, transformando-se em trabalho alienado. Este último, por sua vez, é definido como aquele que tem por objetivo oferecer ao homem os meios para garantir sua sobrevivência física, mas sem nele desenvolver novas capacidades e novas necessidades. Ou seja, não é um trabalho realizado no sentido de atingir as possibilidades humanas.

Considera-se, então, o trabalho do professor como alienado quando o sentido a ele atribuído não corresponde ao significado previsto socialmente. Nas palavras de Basso (1998, p. 31):

⁴³ Mercadoria está sendo compreendida aqui tal qual postulado por Marx, a saber: “A mercadoria é antes de tudo, um objeto externo, um coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago, ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção” (Marx, K. (1867) O capital: crítica da economia política volume 1. 2ª ed. São Paulo: Nova cultural, 1985)

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

Por fim, tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é compreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor a sua atividade profissional em diferentes momentos de sua atuação no magistério, torna-se necessário compreender como se configura, para cada professor entrevistado, a atividade docente, uma vez que ela é constituinte dos motivos, dos sentidos e dos significados que a conduzem.

Capítulo 5 – O referencial metodológico

Descreveremos neste capítulo os pressupostos metodológicos que orientam nosso estudo para, posteriormente, indicar os procedimentos empregados na coleta e na análise dos dados de interesse, que buscam compreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor à atividade profissional, em diferentes momentos de sua atuação no magistério.

Pressupostos metodológicos

O paradigma qualitativo

A pesquisa qualitativa gera inúmeros questionamentos por parte dos pesquisadores. Um dos mais comuns diz respeito à dificuldade de separar aspectos qualitativos de quantitativos. Existem pesquisadores que, embora utilizem o termo qualitativo, permanecem ligados a um paradigma positivista que procura quantificar e descrever os fenômenos estudados. Madureira e Branco (2001, p. 65) afirmam que, de acordo com o paradigma positivista, o conhecimento:

é considerado reflexo da realidade, uma realidade externa ao investigador e sujeitos investigados. Ao pesquisador cabe a descrição fidedigna das leis que regem o comportamento, ou mesmo a consciência humana. [...] os sujeitos investigados são considerados seres passivos “ingênuos” em relação às leis científicas a que estão submetidos.

Assim, os pesquisadores são preparados para usar uma metodologia e uma terminologia científicas que lhes garantam o acesso às leis que regem a realidade e os fenômenos. Existem também os pesquisadores que acreditam que a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa se reduz à natureza dos métodos utilizados e não à forma como os dados são tratados e interpretados. Dessa maneira, há estratégias para coleta de dados que se aproximam mais de um paradigma do que de outro. Há ainda os autores que dizem estarem superadas as discussões entre o método quantitativo e o qualitativo porque, para eles, toda pesquisa possui qualidades e valores que a norteiam.

Gatti (2001) complementa afirmando que:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2001, p. 74)

No paradigma qualitativo, parte-se do pressuposto de que a tão perseguida neutralidade científica não existe, uma vez que o pesquisador está sempre em relação com o fenômeno pesquisado. Dessa forma, os dados, quando coletados em uma investigação científica, são construídos na relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado. Trata-se de uma forma de pesquisa que se propõe a compreender uma realidade dinâmica, organizada de forma sistêmica e complexa, em que os fenômenos histórico-culturais apresentam uma importância fundamental na constituição de tal realidade. Segundo González Rey (2002, p. 50), a abordagem qualitativa na Psicologia “se define pela busca e explicação de processos que não são acessíveis à experiência, os quais existem em inter-relações complexas e dinâmicas que, para serem compreendidas, exigem seu estudo integral e não sua fragmentação em variáveis”.

Essa abordagem mostra-se mais adequada para nosso estudo, na medida em que favorece a compreensão dos sentidos, fenômeno humano subjetivo, em sua forma “plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 29). González Rey (2002, p. 31-35) propõe três princípios que orientam a pesquisa qualitativa. São eles:

- O conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa, isto é, construído com base na atribuição de sentido ao discurso do sujeito, o qual “o pesquisador integra, reconstrói e apresenta, em construções interpretativas diversas, indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas”
- O caráter interativo do processo de produção de conhecimento, ou seja, pesquisador e pesquisado são vistos como parceiros na construção do processo de conhecimento, que, por sua vez, é uma construção aberta, permanente e possibilitada pela interação entre as partes.

- A significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento, isto é, no estudo da subjetividade, a singularidade difere do termo individualidade porque representa uma “realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo”.

A proposta vygotskiana

A Psicologia da década de 1930 passava por uma profunda crise, pois se constituía em uma ciência que acumulava grande quantidade de teorias e sistemas isolados, que pouco ou nada interagiam entre si. Quando iniciou seus estudos nessa ciência, Vygotsky deparou-se, *grosso modo*, com duas matrizes de pensamento psicológico opostas: a Psicologia introspectiva, baseada no idealismo filosófico, e a corrente materialista mecanicista.

Vygotsky entendia que a psicologia de sua época já tinha acumulado grande quantidade de dados, mas estava dispersa numa série de disciplinas isoladas, cada qual com suas opções teórico-metodológicas, muitas, senão todas, pouco consistentes. Em *O significado histórico da crise da psicologia*, ele disse que essa ciência carecia de uma direção que fosse capaz de “coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar resultados, de depurar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, numa palavra, de dar coerência ao conhecimento”. (TEIXEIRA, 2005, p. 24)

Buscando contribuir para o desenvolvimento da Psicologia de sua época, Vygotsky propôs um projeto ambicioso: a criação de uma ciência que fosse capaz de considerar, na constituição do homem, tanto as questões biológicas quanto as sociais, articulando aspectos subjetivos e objetivos, sociais e individuais. Profundo conhecedor das ideias de Marx, Vygotsky escolheu o materialismo histórico e dialético para sustentar seu pensamento. De fato, é com base nos pressupostos marxistas que o psicólogo vai tentar compreender o homem como fruto da história tanto de sua espécie como de sua cultura, evitando centrar seu olhar exclusivamente no desenvolvimento individual. Assim, sua proposta teórico-metodológica está baseada em três princípios fundamentais:

- Análise dos processos e não dos produtos, por entender que todo fenômeno a ser estudado é historicamente construído na relação dialética estabelecida entre

homem e contexto social, fazendo-se necessário investigar como ocorre essa constituição em seus diferentes estágios.

- Explicação em oposição à descrição, uma vez que esta última não é suficiente para o entendimento de um fenômeno. A análise explicativa é entendida como a forma de trabalho que, por ter como objetivo revelar a gênese do fenômeno em estudo, permite compreender suas relações dinâmicas, bem como os motivos que indicam suas múltiplas determinações históricas.
- Investigação de comportamentos fossilizados, entendidos como aqueles que foram automatizados ou mecanizados ao longo da vida, decorrendo daí a ênfase a ser dada ao estudo de sua gênese e de sua historicidade. Destaca-se, assim, a importância de estudar os fenômenos *psicológicos de modo dinâmico e histórico*, em seu processo de mudança.

De acordo com tais pressupostos, é preciso considerar o professor um sujeito atuante numa instituição escolar que, por sua vez, relaciona-se com uma sociedade complexa, cujo funcionamento está atravessado por questões ideológicas, políticas e econômicas. Assim, não podemos estudar o sujeito em si, mas como ele se constitui sócio-historicamente. Considerar todas essas questões envolve conhecer a conjuntura social em que o fenômeno se dá, uma vez que ele constitui as maneiras como os sujeitos produzem suas existências, suas formas de pensar, sentir e emocionar-se. Segundo Souza (2000, p. 15), “tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento é perceber quais são as forças, os movimentos, as contradições, as condições que o geraram”. É preciso, desse modo, situar os acontecimentos para extrair deles seus possíveis sentidos.

As professoras e a escola deste estudo

As professoras entrevistadas neste estudo atuam no ensino médio oferecido na rede pública da cidade de São Paulo. A escolha pelo professor de escola pública deu-se, primeiro, porque é na rede oficial de ensino que estuda a maior parcela da população e,

segundo, porque, de acordo com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)⁴⁴, em 2006 existiam 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos. Esse enorme número de empregos na rede pública tem evidentes relações com o financiamento do setor educacional, dos salários, das carreiras e das condições de trabalho docente, além das repercussões em termos de qualidade do ensino ofertado (GATTI e BARRETO, 2009). A escolha pelo professor de ensino médio pauta-se na expansão e na obrigatoriedade da educação básica, advindas com a LDB nº 9.394/96, que ocasionou aumento quantitativo de alunos nesse nível de ensino, cabendo, pois, conhecer e analisar a nova situação por meio de estudos acadêmicos. A escolha dos sujeitos baseou-se nos seguintes critérios:

- Ser professor atuante exclusivamente no ensino médio (de modo a evitar discursos contaminados pela docência em outros níveis da educação básica) da rede pública oficial de ensino, que atende a maior parte da população na faixa etária de 15 a 17 anos.
- Ter sua atuação profissional situada nos seguintes períodos de tempo: entre 0-5 anos; entre 6-15 anos e acima de 16 anos de atuação, de modo a se ter professores com tempo de experiência variado (um iniciante, um em meio da carreira e outro em seu final), permitindo averiguar se – e como - os distintos momentos de vida profissional incidem na constituição dos sentidos e significados atribuídos à profissão docente.

Buscando situar os professores em seu contexto de trabalho, traçamos um breve panorama da comunidade por eles atendida e da escola na qual trabalham. De fato, essas são informações centrais para compreender os sentidos e significados construídos para a profissão docente por três professoras que atuam no ensino médio de uma escola específica do sistema estadual de ensino da cidade de São Paulo, em 2009.

⁴⁴ Instrumento de coleta de dados governamental que tem por objetivos: o suprimento das necessidades de controle da atividade trabalhista no país, o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho, a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais.

Os instrumentos de coleta de dados

Considerando que o sentido atribuído pelo professor à sua profissão pode ser apreendido pela linguagem (instrumento que permite às pessoas acesso às formas de pensar, sentir e agir dos demais), o uso de entrevista semiestruturada mostrou-se adequado como estratégia para a coleta de dados deste estudo justamente por fornecer o discurso dos professores sobre a atuação docente. Para Vygotsky (2001), o discurso do sujeito, expresso em palavras, manifesta a realização de seu pensamento, o qual se apresenta sempre emocionado. Assim, ao tomar as falas do sujeito, torna-se possível caminhar rumo à compreensão dos sentidos nela contidos. Ao abordar a questão do uso de instrumentos na pesquisa qualitativa em Psicologia, González Rey (2005, p. 49) considera que:

a conversação representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta. Nas conversações, devemos partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando os momentos em que a própria conversação vai entrando nessas experiências. A conversação é um sistema que nos informa as características e o estado daqueles que nela estão envolvidos e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos moveremos.

Aguiar e Ozella (s. d.) também destacam a entrevista como um dos instrumentos mais ricos para a realização desse tipo de pesquisa porque permite acesso aos processos psíquicos que revelam, particularmente, os sentidos e os significados atribuídos pelo sujeito. Para tanto, os autores esclarecem que as entrevistas devem ser recorrentes:

isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados (AGUIAR, OZELLA, s. d., p. 11).

Os autores recomendam ainda que o pesquisador disponha de um plano de observação que permita o refinamento e o aprimoramento do processo de análise do material coletado. Assim, o plano de observação consiste em captar indicadores não verbais, que visam complementar e parear discursos e ações que estão nos objetivos da investigação.

Seguindo tais recomendações, as entrevistas presentes neste estudo foram gravadas e transcritas integralmente. A transcrição foi seguida de uma edição a fim de

suprimir expressões típicas da oralidade, adequando-as à norma-padrão escrita, mas com o cuidado, evidentemente, de preservar a integralidade do pensamento dos sujeitos. Esse processo de edição é denominado por Marcuschi (2001) como falas de textualização. Segundo o autor, a textualização tem por objetivo eliminar do discurso dos entrevistados, de maneira consciente, marcas como hesitações, repetições, autocorreções, vícios de linguagem. Marcuschi (2001, p. 53), entretanto, salienta que esse não é um processo fácil:

A tarefa da transcrição não é algo simples, nem natural. Trata-se de uma atividade que atinge de modo bastante acentuado a fala original e pode ir de um patamar elementar até uma interferência muito grande. Não existe uma fórmula ideal para a transcrição “neutra” ou pura, pois toda transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita.

As falas das professoras entrevistadas constituem o suporte empírico para as análises realizadas mediante a construção de núcleos de significações que, segundo Aguiar e Ozella (2006), permitem a apreensão dos sentidos expressos no discurso dos sujeitos. Para os referidos autores, o pensamento é expresso por uma palavra que contém significado, mas, antes de ser expresso, o pensamento se movimenta, passa por muitas transformações. Nesse processo de movimento e transformação, o pensamento envolve tanto os significados compartilhados como os sentidos particulares, idiossincráticos, únicos que o sujeito atribui às palavras:

A fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito. (AGUIAR, 2001, p. 131)

A entrevista apresentou questões que se relacionam com a história da vida profissional dos sujeitos pesquisados, de modo a fornecer informações que permitam compreender o percurso profissional seguido, o que conduziu à escolha do magistério, a forma de ingresso na profissão e os fatores que levam à permanência nela, bem como informações sobre o trabalho docente realizado e suas circunstâncias. Além disso, foi elaborado um questionário que visou registrar dados acerca da estrutura e do

funcionamento da escola, bem como da clientela atendida. Tais informações serviram como pano de fundo para a compreensão e as discussões do contexto social em que essas professoras realizam suas atuações profissionais cotidianas. O instrumento de pesquisa foi testado antes de sua aplicação final.

Referencial de análise dos dados

A fim de apreender a constituição dos sentidos atribuídos pelo indivíduo a um determinado fato, é necessário observar alguns indicadores que, embora não representem respostas únicas e absolutas, se constituem em expressões das formas de ser, pensar e sentir do sujeito e dos processos vividos por ele (AGUIAR, OZELLA, 2006). Na história contada pelo sujeito, os indicadores são fatos relevantes, conteúdos temáticos, que servem de base para a construção do que se denomina *núcleos de significação*. Os núcleos de significação são construídos mediante a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, expressos no discurso do sujeito.

Nesse processo de construção dos núcleos de significação [...] é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente, que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 15)

O processo de análise deve ter o cuidado de ir além da fala do sujeito, procurando compreender as contradições nela presentes e revelar aspectos nem sempre claramente verbalizados. Para tanto, a articulação com o contexto social, político, econômico e histórico é fundamental para que se possa compreender o sujeito em sua totalidade, bem como o movimento de constituição de seus sentidos subjetivos.

Os núcleos de significação são construídos em etapas. Inicialmente, selecionam-se os pré-indicadores, ou seja, temas que são apreendidos pela importância e frequência com a qual aparecem no discurso do sujeito. A segunda etapa consiste em aglutinar os pré-indicadores, que agora se transformam em indicadores, ou seja, são conteúdos que se aproximam por similaridade, complementaridade ou contraposição. Constituídos os indicadores e seus respectivos conteúdos temáticos, parte-se para a terceira etapa de trabalho com os dados: a construção dos núcleos de significação, momento em que o pesquisador infere e sistematiza os dados que o farão compreender o sujeito em sua

totalidade, ao alcançar uma compreensão de suas zonas de sentido, as quais, vale relembrar, são constituídas na relação com o mundo histórico-social. Aguiar e Ozella (2006, p 10) lembram que:

É importante apreendermos as necessidades, de alguma forma, colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores. Entendemos que tais necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito.

Tendo em vista que foram ouvidos três sujeitos, a análise procurou identificar, primeiramente, quais eram os núcleos de significação que apareciam no relato de cada um deles e, também, identificar aspectos eventualmente compartilhados (significados) que, por serem passíveis de serem trabalhados e ressignificados, poderiam sugerir aspectos a serem discutidos e problematizados em processos de formação continuada de docentes.

Procedimentos éticos

Cuidados na condução da entrevista foram tomados, buscando criar um clima de confiança entre entrevistadora e entrevistadas e permitindo que a conversa fosse suficientemente ampla para coletar os dados que interessavam ao estudo. Observações relacionadas a expressões não verbais emitidas pelas professoras complementam a coleta dos dados. O foco da entrevista esteve nos aspectos da história profissional dos sujeitos. Por cuidado ético, detalhes que se referiam à vida pessoal das entrevistadas foram considerados apenas quando se revelaram úteis à temática central aqui investigada. As entrevistas foram realizadas em duas etapas: a primeira abordou aspectos relacionados à atividade profissional; a segunda, complementar, além de esclarecer questões que não ficaram suficientemente claras na primeira entrevista, focou aspectos da história de vida pessoal. As entrevistas da primeira etapa tiveram duração média de 70 minutos e as da segunda, de 45 minutos. Todas foram realizadas na escola em que as professoras trabalham.

Os sujeitos e seus respectivos locais de trabalho não são, em nenhum momento, identificados. O estudo considera ainda os critérios estabelecidos pela resolução CNS 196/96, que estabelece diretrizes para pesquisa com seres humanos. Os sujeitos

assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, foi-lhes assegurado o sigilo e seus verdadeiros nomes foram substituídos por outros, fictícios. A pesquisa contou ainda com a aprovação do projeto inicial pelo Comitê de Ética formado por equipe colegiada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Capítulo 6 – Apresentação, análise e discussão dos dados

Os professores são importantes. Importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. E visto que os professores são fundamentais, precisamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes. Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender. (MARCELO, 2009, p. 110)

O objetivo deste capítulo é compreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor à sua atividade profissional ao longo de sua atuação no magistério. Para tanto, num primeiro momento, apresentamos as professoras participantes da pesquisa e as condições em que os dados foram coletados. Num segundo momento, apresentamos o modo como se deu o processo de construção dos núcleos de significação. Por último, fazemos a análise propriamente dita das entrevistas realizadas.

Apresentando a escola

Procuramos a escola X, localizada num bairro de classe média da zona sul da cidade de São Paulo, e fizemos contato com o diretor, que prontamente permitiu que a pesquisa fosse realizada e indicou três professoras que atendiam aos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos. A coleta de dados foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2009. Na primeira visita à escola, o diretor, nos mostrou as instalações e, em conversa pelos corredores, forneceu dados sobre a estrutura, a organização e a clientela lá atendida, caracterizada por ele como pertencente às classes C e D. A escola possui 1500 alunos, funciona nos três períodos – matutino, vespertino e noturno –, atendendo alunos do ensino fundamental II ao ensino médio. No período da manhã, funciona o ensino médio; à tarde, o fundamental II e, à noite, o ensino médio na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

O prédio é bem cuidado. Possui auditório equipado com telão, projetor multimídia e aparelho DVD, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes,

horta, pomar e sistema de monitoração por câmeras controlada da sala da direção. As paredes possuem pintura limpa e quadros decorativos. A sala dos professores é ampla, arejada e confortável, possui pia, um forno de micro-ondas e geladeira, de modo que os professores podem acondicionar e preparar pequenos lanches. Os banheiros são limpos e foram reformados, buscando dar maior conforto aos seus usuários. Há um equipamento de som disponível no pátio, com microfone e caixas acústicas. Os veículos dos professores ficam guardados no estacionamento da escola, ao lado de um belo jardim, logo à entrada do prédio de dois pavimentos.

O diretor é titular na escola há cinco anos. Nos últimos dois anos, a escola ficou entre as dez mais bem avaliadas da capital paulista, de acordo com os índices do IDEB. A vice-direção e a coordenação pedagógica são ocupadas por profissionais comprometidos com seu trabalho e atuantes em estreita parceria com a direção, como se pode perceber no relato do diretor:

Fiquei 45 dias sem uma das minhas coordenadoras que entrou em licença médica. Esperei ela voltar o máximo de tempo que pude; depois não houve outra opção: tive que destituí-la e contratar outra. Não há como ficar com uma escola deste tamanho sem coordenadora pedagógica.

O relato evidencia a preocupação do diretor com a administração e seu cuidado para com a escola. Ele informa ainda que 80% do corpo docente é efetivo e que a rotatividade de professores na unidade escolar é baixa. Outra preocupação evidenciada em seu relato diz respeito ao regime disciplinar a ser seguido pelos alunos na escola:

Aqui na escola estuda a minha filha e os filhos de muitos professores, além de filhos de policiais. A gente está sempre de olho. Quando aparece algum aluno que começa a dar problema, a gente muda ele de sala, muda os grupos em que ele participa e já dá uma segurada na coisa, sabe como é, se agir logo, não dá problema.

A situação de entrevista

Como as três professoras entrevistadas foram indicadas pelo diretor da escola, nós a conhecemos somente no momento de realização da entrevista. Todas se mostraram simpáticas e dispostas a colaborar, embora tenham se mostrado reservadas em alguns momentos de nossa conversa, fato que julgamos natural, tendo em vista a

relação que estávamos começando a estabelecer. Também notamos que, apesar da disposição em colaborar, o tempo que nos foi concedido era sempre escasso e havia certa pressa em terminar logo os trabalhos propostos. Entendemos que isso se devia à época do ano em que a coleta de dados estava ocorrendo, pois o término do período letivo é uma época de tempo escasso para a maior parte dos professores, ocupados em corrigir e avaliar seus alunos, lançar notas, participar de conselhos de classe e preparar o encerramento das atividades realizadas no decorrer do ano. De todos os modos, é importante destacar que essa “pressa” pode ter se refletido no relato, implicando, talvez, uma menor especificação de detalhes ou uma descrição mais sintética por parte das professoras pesquisadas. Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola, em sala reservada e indicada pelo diretor. Tratava-se da sala em que ficavam guardados materiais didáticos. Continha uma mesa ampla com várias cadeiras, possivelmente usada em reuniões; vários armários fechados, alguns com cadeados e quadros com fotografias antigas da escola e do bairro. A iluminação era adequada e havia um computador disponível para uso. O ventilador de teto refrescava o ambiente e tornava as conversas mais agradáveis.

Nosso primeiro encontro com as professoras teve a finalidade de explicar os objetivos da pesquisa, a necessidade de gravação em áudio e da assinatura do termo de consentimento e garantir o anonimato e o sigilo das informações fornecidas. As entrevistas tiveram duração média de 70 minutos e foram realizadas em dois momentos. No primeiro encontro, foram coletados os dados do roteiro de entrevista e, no segundo, coletou-se a história de vida de cada participante. As transcrições apresentadas no presente estudo suprimiram expressões típicas da oralidade, no intuito de deixar o texto mais fluente para a leitura do leitor. Em negrito, estão expressões que foram enfatizadas pelas professoras ou que foram por nós ressaltadas por sinalizarem importância ou aspectos que as entrevistadas quiseram destacar em seus relatos.

Conhecendo as professoras

A primeira professora chama-se Adriana⁴⁵, uma mulher magra, de origem oriental, estatura mediana. Apresentou-se simpática e disposta a colaborar, aceitando

⁴⁵ Todos os nomes apresentados aqui são fictícios a fim de garantir o anonimato e o sigilo das informações concedidas pelas professoras.

permanecer uns minutos após seu horário de trabalho na escola para que terminássemos a tarefa proposta. Apesar disso, notamos uma postura reservada e, por vezes, foi preciso insistir muito para obter dela as informações buscadas acerca da atuação docente. Adriana informou que tem 38 anos, é solteira, não tem filhos e mora com os pais. O pai é formado em ensino técnico e a mãe é do lar. Está na escola há dois meses e atua no período da manhã, sendo responsável por sete classes. É formada em História desde 2003 e está na rede como professora contratada há quatro anos. Sua jornada de trabalho é de 25 horas semanais. Toda a sua escolarização se deu na rede pública estadual de São Paulo. Não fez magistério antes de ingressar no ensino superior nem pós-graduação. Além da docência, Adriana trabalha com terapias alternativas, tarefa que ocupa seu tempo fora da escola.

A segunda professora é Elaine, uma mulher alta, acima do peso, também de origem oriental, simpática, risonha e muito comunicativa. Tem 38 anos, é solteira e não tem filhos. Sua mãe possui ensino médio e o pai, ensino fundamental. Está na escola há seis anos e atua no período da manhã, ministrando aulas para sete turmas de ensino médio. É formada em Matemática desde 1996, professora concursada desde 2004 e atua na rede estadual há 12 anos e meio. Sua jornada de trabalho atual é de 40 horas semanais. Sua escolarização básica ocorreu na rede pública e o ensino superior foi feito na rede particular. Fez magistério antes de ingressar no ensino superior. Não fez pós-graduação, apenas cursos de formação em serviço oferecidos pela rede estadual. Nossa entrevista foi marcada para uma segunda-feira, durante o período de uma “janela”⁴⁶, mas a professora entrou em contato desmarcando o encontro. Alegou problemas de saúde e informou que não compareceria à escola na data combinada. Agendamos, então, um segundo dia, ao final do período de aulas, ocasião em que ela se mostrou receptiva à realização do trabalho.

A terceira professora chama-se Telma, uma mulher bonita, bem-vestida, estatura em torno de 1,60 de altura, aproximadamente 60 quilos. Tem uma fala bem articulada e é simpática, embora tenha se mostrado reservada durante a entrevista. Telma tomou a iniciativa de fechar a porta antes durante a conversa e, quando uma pessoa adentrou a sala sem saber que ela estava sendo ocupada, ela interrompeu sua fala e esperou até que

⁴⁶ “Janela” é uma expressão usada para se referir a uma aula vaga entre uma e outra aula, um intervalo na jornada de trabalho.

a pessoa saísse para retomar a entrevista. Telma tem 51 anos, é casada, tem dois filhos, um com 22 e outro com 24 anos de idade. Sua mãe é do lar e seu pai cursou nível superior. Atua no período da manhã, dá aulas para nove turmas de ensino médio. Sua escolarização se deu na rede pública de ensino. É formada em Sociologia e Geografia, está na rede há 27 anos, mas é concursada há cinco anos.

Telma já deu entrada nos documentos relativos ao pedido de aposentadoria e está na expectativa de não mais trabalhar no ano letivo de 2010. Sua jornada de trabalho é de 40 horas semanais. Não fez magistério antes de ingressar no ensino superior. De igual modo, não fez pós-graduação, apenas os cursos de formação em serviço, oferecidos pela rede estadual. Telma é a única professora cujo pai cursou universidade, dado condizente com as informações fornecidas pelo estudo de Gatti e Barreto (2009), que demonstra ser a licenciatura um claro processo de ascensão em relação à escolaridade dos pais. Pelos dados do referido estudo, os professores provêm de lares formados por pais que são, em sua maioria, analfabetos ou formados apenas no ensino fundamental. Nas palavras da autora, “a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social” (Gatti e Barreto, 2009, p. 167).

Organizando os dados

Como já mencionado, o trabalho de organização dos núcleos de significação seguiu as orientações propostas por Aguiar e Ozella (2006). Assim, primeiro foram feitas leituras flutuantes das entrevistas, que permitiram perceber aspectos que se destacam nas falas de Adriana, Elaine e Telma. Esses aspectos são chamados pré-indicadores ou grandes temas. Em seguida, esses pré-indicadores foram novamente aglutinados, formando indicadores que, por sua vez, deram origem aos núcleos de significação. No anexo 1, apresentamos os indicadores que deram origem aos núcleos e, para tornar claro seu processo de construção, constam, ao lado de cada indicador levantado, as falas das professoras, base material de nossa análise. Os dados apresentados no anexo 1 foram organizados de acordo com os critérios de semelhança, complementaridade e contraposição.

A professora Adriana

Docência: uma profissão complicada

Começamos a análise do discurso da professora Adriana evidenciando sua visão acerca da escola pública. Para ela, na escola pública, de modo geral, estão os alunos da periferia. Isso pode ser notado em sua resposta à indagação a respeito das funções da escola:

Eu achava realmente que escola é lugar onde aluno da periferia tem que adquirir conhecimento, conhecimento acima de qualquer outra coisa, mas nesse curto período de experiência que eu tenho dentro da escola pública estadual, a gente pode perceber que com a política do governo realmente a gente não consegue fazer isso, ou dependendo da escola você até consegue, mas no geral não, a realidade é outra. Primordialmente deveria ser conhecimento, mas a realidade não é essa, então você passa a reformular seu conceito e passa também então a agir de outra maneira.

Ao mesmo tempo em que o relato acima demonstra que escola pública é lugar de aluno da periferia, Adriana também evidencia uma concepção sobre a função da escola – passar conhecimento – e nos remete a compreender uma distinção entre ensinar e educar:

Eu tenho a seguinte visão, passar conhecimento é uma coisa, é passar conteúdo, a matéria. Mas eu acho que há professores que também educam. Acho que essa minha ideia talvez seja um pouco equivocada, mas eu acho que há aqueles professores que têm comprometimento apenas em passar o conteúdo e há também aqueles profissionais professores que estão preocupados, em além de passar conteúdo, preparar o aluno também para a vida depois que ele encerrar a vida escolar.

Para Adriana, ensinar e educar são coisas diferentes. Ensinar implica ficar preso ao conteúdo socialmente produzido e sistematizado pelas ciências e que é transmitido às novas gerações por intermédio da escola. Educar implica preparar o aluno para a vida e para os desafios que ele terá de enfrentar no mundo cotidiano, extramuros escolares. Esta é uma interessante contradição porque, em tese, os conteúdos escolares têm a função de preparar o aluno para a vida, sendo essa uma distinção impossível de ser realizada. Outro aspecto digno de nota diz respeito ao fato de que, em se tratando de crianças e adolescentes, que estão, portanto, em processo de desenvolvimento, ensinar e educar são tarefas que se misturam na ação de todos os envolvidos no trabalho com

essas faixas etárias. Em parte, essa contradição está presente em conceituações sobre o que é a função do professor. Parece existir no imaginário de Adriana a ideia de que no passado educar era função da família e restaria, portanto, à escola ensinar conteúdos científicos e acadêmicos ou, em suas palavras, passar conhecimento:

Houve uma época em que a coisa na escola realmente era passar conhecimento, hoje a época é outra, outros valores, os pais são outros, tudo mudou, e a política do governo também, principalmente, então hoje o professor está sobrecarregado. Uma coisa é você ter aquele cansaço físico e emocional e você lidar com outras situações, a outra é você ter que lidar com aquele aluno que já foi preso, aquele aluno que tem uma família desestruturada; são problemas que em outras épocas o professor não tinha que enfrentar, superar esses obstáculos para passar conhecimento para o aluno, não existia isso. Hoje é o que mais se vê.

De fato, está atualmente presente na educação brasileira a concepção de que a função primeira da escola é fazer com que a criança se aproprie dos conhecimentos socialmente construídos e valorizados e desenvolva habilidades cognitivas que lhe permitam participar do processo social mais amplo, exercendo sua cidadania. A formação para o exercício da cidadania passa pelo conhecimento dos conteúdos tidos como valiosos - porque não há escola sem conteúdos - mas passa também pela construção, entre outras coisas, da ética, da autonomia, de valores como solidariedade, respeito às diferenças. Assim, cuidar e educar são funções indissociáveis no papel socialmente esperado da escola porque conduzem o processo de desenvolvimento pessoal do sujeito para atuar na melhoria da sociedade como um todo.

No discurso de Adriana é perceptível também um sentimento de que, para o professor, é trabalhoso lidar com a diversidade do alunado que chega à escola pública atualmente. Num tempo em que a maior parcela da população evadia-se da escola pública em razão dos altos índices de repetência, como vimos nos capítulos 1 e 2, os que na escola permaneciam eram efetivamente os filhos das classes mais altas e que, porventura, não apresentavam as mesmas características que o alunado atual apresenta. É possível perceber que, para Adriana, a visão sobre o que é ser professor está arraigada em concepções que se aproximam de suas representações enquanto aluna, formadas provavelmente em função de sua idade, num paradigma tradicional segundo o qual a escola destinava-se a poucos ou, pelo menos, era frequentada por outra clientela.

Tal aspecto é encontrado na literatura em trabalhos como o de Sella (2006), que o discute como um dos grandes desafios impostos ao trabalho docente nos tempos atuais. Para o autor, hoje em dia, as famílias têm deixado lacunas na formação moral e ética das crianças, o que, por consequência, abre espaço para que outras instituições realizem essa tarefa, sendo a escola a principal delas. Assim, exige-se dos professores a realização de ações para as quais eles não foram formalmente preparados, e talvez por isso possamos compreender o incômodo que Adriana sente ao se deparar com essa situação.

Em pesquisa sobre docentes em estágios iniciais de atuação, Marcelo (1991) demonstra que, durante os primeiros anos da profissão, os professores cumprem a tarefa de realizar a transição da condição de estudantes para docentes, fase marcada por tensões e aprendizagens intensas, em um contexto geralmente desconhecido. O autor ressalta, também, o fato de os professores iniciantes sofrerem influência das experiências obtidas quando ainda eram eles mesmos estudantes. Tais elementos parecem estar presentes nos relatos da professora Adriana. Marcelo (2009) menciona que os professores iniciantes têm duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar. Nesse processo, eles se deparam com várias tarefas, dentre elas:

adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes. (MARCELO, 1991, p. 7)

Para Adriana, são poucos os professores que ainda cumprem o papel de ensinar conteúdos, o que, segundo ela, ocorreu em razão das mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos: “Eu acho que de maneira geral há ainda os professores que objetivam passar o conhecimento, porém com todas as mudanças de épocas, valores, ainda assim acho que existem, mas ele está cada vez mais distante”. Adriana sinaliza um problema importante presente na educação contemporânea. Ao deixar de transmitir um saber objetivo de sua área de conhecimento, os professores descaracterizam seu papel e, embora estejam atendendo a uma demanda social de executar outras funções no interior da escola – como aquelas de suporte afetivo –, estão negando o ato de ensinar, tarefa

primeira da escola. Nas palavras de Duarte (2004, p. 9), esses professores acabam por produzir “um esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”.

A questão do conhecimento do conteúdo está tão presente nas representações que Adriana possui sobre a escola e seus atores, que também se mostra quando lhe perguntamos o que ela pensa que os alunos esperam de seus professores:

Uma boa parcela busca um professor que realmente esteja preocupado com a questão do conteúdo, do conhecimento, e essa questão é complicada porque, dependendo da realidade do professor, de vida, de experiência, etc., ele vai se preocupar mais com determinado assunto, ser professor aqui, que de repente passou por dificuldades na vida, etc. e tal, ele vai entender que não é só conhecimento, ele vai tentar ser mais flexível, ser mais tolerante com aquele aluno que de repente apresenta mais dificuldades, mas aqui nesse pouco tempo que estou aqui eu acho que de certa maneira eles esperam o professor que seja dedicado mesmo às áreas porque os professores aqui são profissionais realmente competentes, nas escolas que eu passei não encontrei isso, mas aqui tem muito isso.

Adriana também entende que o professor deveria ter total autonomia para realizar seu trabalho em sala de aula, embora atualmente ele não mais a possua: “Sinceramente, eu acho que o professor tem que ter liberdade de cátedra, para fazer o que achar mais conveniente”. Aparentemente, a professora advoga uma independência de tal ordem que, em a seguindo, seu trabalho acabaria desvinculado, inclusive, dos ditames do PPP (Projeto Político Pedagógico) e das possibilidades de se realizar, no interior da escola, um trabalho coletivo e cooperativo, onde a negociação entre docentes é regra. Adotando uma concepção absolutamente individualista, Adriana acredita que, atualmente, o uso dos cadernos⁴⁷, instituídos na rede paulista, retira do professor sua autonomia, uma vez que lhe sugerem como o trabalho em sala de aula pode ser realizado. Quando indagada sobre a autonomia do professor para realizar seu trabalho, Adriana assim se manifesta:

Muito pouco, depois dos cadernos muito pouco. Engessou muito a gente. Até pode trabalhar outras coisas além dos cadernos, mas é muito pouco porque não sobra tempo [...]. Na verdade, qual foi o argumento para esses cadernos? Unificar a rede, independente se ele está numa escola do interior ou da capital, ele aprende o mesmo conteúdo. Mas

⁴⁷ Refere-se à proposta curricular do estado de São Paulo vigente para o ensino fundamental II e o ensino médio desde 2008. A proposta consiste em garantir uma base comum de conhecimentos e competências em todas as escolas da rede. Mais informações podem ser obtidas em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf. Acesso em: 1º/3/2010.

isso em termos práticos significou uma maior organização, mas em relação ao aprendizado do aluno eu não sei até que ponto isso influencia. Eu não sou muito favorável ao uso desses cadernos, eu procuro seguir, mas acho que alguns exercícios podem ser interessantes, mas não da forma como é colocado.

Quando questionada sobre a diferença em utilizar o livro didático e os cadernos, Adriana responde:

Tem porque em história, os cadernos têm muitas discussões acadêmicas que não têm o menor sentido passar isso para o aluno. Eu fico pensando passar isso para o aluno para quê?
Ele [o livro didático] pode até passar por isso dependendo do autor, da linha que ele segue, ele pode pincelar, pode até falar, mas não da maneira como está no caderno.

O argumento utilizado por Adriana parece demonstrar certa antipatia ao uso do caderno por ter sido uma imposição aos professores, o que, num primeiro momento, pode soar como uma invasão à liberdade e à autonomia, normalmente defendida pelos professores. Parece ser uma visão mais particularmente relacionada com um modelo de ensino tradicional em que se privilegia o trabalho do professor isolado de seus pares e em que estão presentes representações como “dentro da minha sala de aula, fecho a porta e faço o que quiser”.

Relacionada a isso está a concepção de ensinar. Quando perguntada sobre o que a encantou e a fez escolher a docência, Adriana esclarece:

Eu sempre gostei muito do cotidiano dentro da escola, não tanto assim, aquela coisa de, eu acho que passar o conhecimento, eu achava uma coisa poderosa, que eu não enxergava nas outras profissões, mas na profissão de professor eu sentia isso e acho que talvez tenha sido isso que me influenciou.

Assim, Adriana verbaliza claramente que, para ela, ensinar é possuir um determinado saber e poder transmiti-lo a outra pessoa dele desprovido. Ser possuidora de um conhecimento e transmiti-lo aos outros é o que lhe despertou interesse pela docência. Novamente, é possível estabelecer uma relação entre sua opinião e sua formação – ocorrida, ao que tudo indica, num paradigma em que o professor é, de fato, possuidor de um saber do qual os alunos são desprovidos.

A escola como lugar de conhecimento está presente nas lembranças de Adriana sobre sua infância. A respeito das memórias que tem de sua infância, automaticamente Adriana se remete às situações escolares, marcadas, segundo ela, por muito estudo:

Muito estudo, muita disciplina porque a cultura japonesa preza muito o estudo. Antes de fazer a pré-escola, eu já ia com 4 anos para a escola e na minha época isso não era comum, hoje é, na época não era tão comum assim. Eu sempre tinha atividades paralelas, a lembrança que eu tenho é de muito estudo e bastante cobrança dos pais, bastante cobrança. Eu tinha cursos paralelos, eu fazia japonês, kumon matemática, natação, inglês, mas era um preparatório particular. Sempre tinha alguma coisa à parte.

Por ser descendente de uma cultura em que o estudo é muito valorizado, não nos causa estranheza perceber o quanto a transmissão do conhecimento é importante e significativa para Adriana. Dessa forma, ser uma professora que valoriza em seu cotidiano de trabalho a transmissão do conhecimento, por entender ser essa a função da escola, nos parece uma consequência natural. É possível que a distância entre o paradigma de ensino em que Adriana foi formada – que a constitui e está presente em sua forma de conceber a função do professor – e a realidade de seu trabalho atualmente esteja também amparada em uma formação profissional incipiente, por ela mesma reconhecida.

Eu fiz um bom curso, fiz uma universidade pública, de ponta, num curso bem classificado, mas, ainda assim, acho que sai do curso com deficiência, pela própria estrutura do curso. Então eu acho que preciso adquirir muita experiência, um bom conhecimento, mas também acho que, se eu comparar do primeiro ano até agora, hoje eu sou muito mais flexível, mais paciente, me aproximo mais dos alunos.

Questionada sobre a importância que atribui à formação continuada, Adriana demonstra valorizar muito mais os conhecimentos adquiridos com a prática cotidiana como forma de capacitar o professor para a realização de suas funções: “Sinceramente eu não acredito que seja através de cursos, capacitações, nada disso, acho que seja a experiência do dia a dia porque é aí que ele [o professor] vai encontrar o modo de se portar dentro da sala de aula, das situações do cotidiano dentro da escola”.

A questão dos saberes da experiência já foi investigada por vários autores. Mercado (1991, 2002) mostra que a apropriação dos saberes que os professores possuem é fruto de um processo histórico por meio do qual eles transformam os conhecimentos a que tiveram acesso durante seu percurso de formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício de suas atividades pedagógicas cotidianas. Esses saberes, desenvolvidos na dimensão da vida cotidiana, decorrem da história pessoal de cada sujeito, do diálogo estabelecido com outros

professores, e destes com seus alunos e demais sujeitos da comunidade escolar. Isso tudo está evidentemente articulado com a história social. De todos os modos, a formação, seja inicial, seja continuada, está presente no cotidiano que compõe a história de vida pessoal de Adriana, embora ela pareça desconsiderá-la.

Nessa linha de raciocínio, em que Adriana desvaloriza a formação continuada, ela assim se manifesta sobre o trabalho docente:

Hoje em dia é você saber lidar com o outro, por exemplo, se antes isso não era um atributo supprassumo, porque realmente era conhecimento que você precisava ter, hoje já não; para você sobreviver dentro da educação, você precisa ter jogo de cintura com a coordenadora, com a direção da escola, com os pais dos alunos, então o professor que não tem isso... o que sabe lidar com as outras pessoas é aquele que se sai melhor na profissão.

A atividade do professor é assim resumida à capacidade de estabelecer boas relações interpessoais com os diferentes atores do contexto escolar, menosprezando-se o conhecimento sobre uma área específica, sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem humano e sobre o processo de ensinar ou até mesmo a gestão de todos esses fatores conjuntamente. Quando Adriana afirma que para se sair bem na profissão é preciso saber lidar com as pessoas, ter jogo de cintura com a coordenação, direção da escola e com os pais dos alunos, ela nos parece fazer uma referência clara aos jogos políticos comumente existentes nas instituições, nas quais nem sempre os profissionais são tratados em função do mérito de seu trabalho, mas, sim, em função de relacionamentos pessoais e amizades estabelecidas. Está ausente de sua fala a idéia de que se sair bem na profissão é ensinar bem a todos os alunos.

Complementando a visão apresentada acerca dos atributos que um bom professor precisa ter para bem exercer sua atividade, Adriana menciona:

[Ser] perseverante, flexível, extremamente paciente, ele tem que ter um jogo de cintura **enorme**⁴⁸, ele tem que amar acima de qualquer coisa na vida dele, **amar** a profissão, se não ele não permanece. E ainda que reúna todos esses atributos, ele ainda corre o risco de procurar uma outra profissão, uma outra ocupação.

Pensando no papel do professor dessa forma, ou seja, sem considerar o que confere o status de profissional da educação a esse sujeito⁴⁹, não causa

⁴⁸ Grifos do autor

⁴⁹ Conforme vimos no capítulo 1, executar um trabalho que requer especialização teoricamente fundamentada, conforme proposto por Freidson (1996).

estranhamento perceber que não há na atividade de Adriana um compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. Referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ela esclarece:

Não dá tempo para acompanhar, se eu disser que dá, não dá. Eu tento colocar os termos para eles entenderem melhor, porque em História tem termos que eles não conhecem eu tento fazer isso, aliás todos os professores deveriam fazer isso. Tento olhar os que se destacam e não só os que têm dificuldades, mas o tempo é curto.

Não é possível pensar que esclarecer termos específicos de História seja um diferencial do trabalho do professor, como colocado por Adriana. Tal conduta deve ser o princípio do processo ensino-aprendizado. O que nos desperta atenção é o fato de Adriana se preocupar com o tempo existente para explicar os conteúdos, supostamente aqueles constantes dos cadernos bimestrais, que para ela precisam ser cumpridos. Mas cabe perguntar se a aprendizagem do aluno pode ser sacrificada em função do cumprimento do currículo. É melhor saber poucas coisas ou não saber muitas coisas? É evidente que a resposta está em saber poucas coisas, mesmo que para isso o currículo tenha de ser sacrificado em alguns aspectos. Tal relato nos faz entender que a atividade do professor é vista por Adriana como um cumprimento burocrático do currículo e não como uma ação mediadora que busca o aprendizado do aluno. Ao mesmo tempo, tal atitude demonstra imaturidade em relação à organização e ao planejamento do trabalho, talvez em função de seu pouco tempo de experiência no magistério.

Aqui podemos analisar a ação de Adriana de duas formas: por um lado, vemos lacunas em sua formação profissional que, como dito acima, não lhe permite gerenciar as circunstâncias que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Por outro, no entanto, cabe destacar que há, aparentemente, uma falha no gerenciamento da unidade escolar no que compete ao acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos. Que aportes institucionais são oferecidos para que Adriana possa organizar seu trabalho pedagógico adequadamente? Não deveria uma professora em início de carreira, novata na escola, ter seu trabalho acompanhado de perto pela equipe gestora e/ou professor mais experiente, em um sistema, por exemplo, de tutoria?

Ainda no que compete ao relacionamento com colegas de trabalho, encontramos na história de vida de Adriana um dado interessante. Ela relata que começou a trabalhar

tarde no magistério, por volta dos 33 anos, e que entende ser este um aspecto complicado.

É complicado porque a sua experiência não bate, não casa com a maior parte das pessoas, existe um certo deslocamento realmente porque você se reconhece olhando os outros, acho que é inevitável essa comparação e no meu caso eu não tenho outros colegas professores para eu estar fazendo esse paralelo, digamos assim. Acho que ingressar no magistério tardiamente é complicado. Acho que, quando você é jovem, você tem mais disposição, você tem mais paciência, eu reparo assim, os colegas professores que são mais jovens, acho que eles têm mais facilidade para lidar com os adolescentes porque, quanto maior a distância de idade, mais difícil.

Adriana ingressou tarde no magistério porque, logo após terminar o ensino médio, foi trabalhar no exterior, o que a obrigou a iniciar e interromper o curso universitário por diversas vezes. A experiência de trabalho no exterior é significada negativamente por Adriana, de modo que as dificuldades de adaptação que encontra no exercício de sua atividade como professora atualmente são, em parte, creditadas a essa vivência fora do país: “Não foi uma experiência positiva, eu acho que sofro as consequências disso até agora; se eu tivesse que mudar alguma coisa, eu não teria ido **jamais**, porque foi isso que me fez perder tempo”.

Por sentir-se deslocada em relação aos seus colegas professores, que com sua idade já possuem mais experiência profissional, é possível que Adriana não se sinta confortável para interagir com eles, trocando experiências que seriam positivas e importantes para o aperfeiçoamento de suas ações de organização e planejamento do trabalho pedagógico. Esse incômodo em função da pouca experiência é tão marcante em Adriana que, indagada se gostaria de mudar algo em si mesma como professora, responde:

Se eu pudesse assim, adquirir uma experiência como a professora Telma tem, 27 anos, em um curto espaço de tempo, dois, três anos, e conhecer milhões de coisas para se posicionar melhor, porque, quanto menos tempo de carreira você tem, mais você tropeça. Então acho que é isso, gostaria de adquirir um montão de experiência em um curto espaço de tempo.

Compreendemos os motivos que fazem Adriana sentir certo desconforto para interagir com seus colegas professores; entretanto, não pensamos que isso deva ser uma iniciativa pessoal sua. É da escola a tarefa de criar condições para acolher os novos professores, colocar-lhes a par do projeto político-pedagógico, das metas educacionais a

serem seguidas em determinado período letivo. Isso tudo pode ser realizado por meio de reuniões que permitam aos professores a partilha de experiências e a socialização de informações úteis para a organização do trabalho escolar. Um momento privilegiado para essas trocas é o próprio HTPC⁵⁰, que, mediado por um par mais experiente, pode ser organizado para cumprir tal função.

Outra possibilidade, bem avaliada na literatura, diz respeito à organização da jornada de trabalho dos professores iniciantes. Para esses professores, o início de carreira deveria ser marcado por uma reduzida carga horária em sala de aula e uma maior jornada disponível para estudo e preparação para a docência – uma espécie de formação em serviço – na qual os professores mais experientes e com mais tempo de carreira pudessem observar e acompanhar a prática dos menos experientes. Trata-se de inserir o professor novato, conforme denominado por Fullan (2009), em um programa de ação tutorial que contribui, a nosso ver, para melhorar a qualidade educacional, sobretudo por cuidar dos sentimentos manifestados pelos professores em início de carreira, que indicam, costumeiramente, serem esses anos especialmente difíceis.

Em resumo, Adriana considera sua atividade como professora um trabalho complicado porque implica gestão de diferentes aspectos que não são por ela bem compreendidos, como a distinção entre ensinar e educar e o papel da escola atual no atendimento às mais variadas demandas apresentadas pelos alunos. É complicado exercer sua atividade profissional porque há um conflito entre seus interesses pessoais – transmitir um conhecimento que detém – e o atendimento às novas demandas que chegam à escola atualmente e que extrapolam o ensinar propriamente dito: lidar com a disciplina, com a diversidade dos estudantes, e assim por diante. A docência mostra-se complicada para Adriana também em função da gestão dos diferentes aspectos que compõem sua atuação cotidiana: a relação com os alunos, com os pares, com os pais dos alunos, com seus superiores, com o conhecimento, com as formas de transmitir esse conhecimento e gerar aprendizado.

Por fim, é uma profissão complicada também porque as necessidades e os motivos que a conduziram à docência não estão sendo plenamente atendidos, ou seja, a importância e a valorização do estudo, algo extremamente importante, não são, em seu entender, apreendidas pelos alunos e pelas suas famílias. Por ocasião de sua escolha

⁵⁰ Horário de trabalho pedagógico coletivo, presente na rede de ensino oficial paulista.

profissional, optou pela docência, por ela coerentemente significada como uma profissão de *status* em virtude da posse de um conhecimento, numa cultura que valoriza o saber. No entanto, tais significações não encontram reflexo em sua atuação cotidiana como professora: ela não vê, na instituição escolar atual, os mesmos preceitos que existiam na sua própria formação escolar. Desse embate resulta a insatisfação manifestada no discurso, sobretudo porque lidar com todas essas imagens e representações tão díspares deve ser, realmente, algo difícil para ela.

Vivendo uma guerra todos os dias

Um aspecto que nos chama especial atenção ao ouvir o discurso de Adriana é o fato de ela falar de maneira tão acentuada das más condições de que o professor dispõe para realização de seu trabalho. Sua experiência profissional de apenas quatro anos demonstra que construiu sentidos negativos em relação à docência, de forma que, embora trabalhe em uma escola considerada boa por ela, está constantemente esperando enfrentar uma realidade pior do que a vivenciada atualmente. Tal fato pode ter duas explicações: por ser uma professora ainda não concursada e em início de carreira e por estar nessa escola há apenas dois meses, Adriana vive com a expectativa de que, no próximo ano, poderá estar em uma escola muito ruim se comparada à escola em que trabalha atualmente. Além disso, há que se considerar que é um discurso que encontra base em suas experiências prévias, em escolas consideradas por ela com condições de trabalho piores do que as atuais. A segunda hipótese é que Adriana esteja contagiada por discursos, disseminados na área, segundo os quais na escola pública tudo é ruim: as condições de trabalho, o nível dos alunos, o salário, o plano de carreira.

No entanto, sabemos que nem sempre tais discursos expressam a realidade, dado que contêm as significações de cada pessoa em relação a eles. O contágio por esses discursos pode ter sido tão forte em Adriana que a experiência de atuar numa boa escola não foi capaz de ressignificar essa imagem, impedindo-a de refletir sobre o que vive e perpetuando um discurso de insatisfação e pessimismo, como podemos perceber no fragmento abaixo:

São problemas que em outras épocas o professor não tinha que enfrentar, superar esses obstáculos para passar conhecimento para o aluno, não existia isso. Hoje é o que mais se vê. Não é o caso dessa escola. Claro que aqui temos casos pontuais, mas nessa, por exemplo,

eu já acho que não é o caso, mas eu já dei aulas em escola de periferia em que realmente os problemas são estruturais, famílias desestruturadas, então são realidades distintas.

Quando perguntada sobre os recursos físicos e materiais disponíveis para a realização de seu trabalho, Adriana declara que eles deixam “muitíssimo a desejar em tudo, eu acho. Acho que ainda aqui você ainda tem alguns recursos, encontra alguns recursos, mas na maior parte das escolas não. De maneira geral, eu acho que está péssimo”. Quando convidada a refletir especificamente sobre a atividade realizada na escola em que está atualmente, Adriana expressa:

Olha, é uma escola organizada, aqui não há grandes dramas, dramas que eu falo assim, hoje em dia, na maior parte das escolas estaduais, você passa por situações de risco até, você é ameaçada por aluno, você é agredida fisicamente ou verbalmente por aluno e nessa escola aqui é uma realidade que você consegue ainda trabalhar de uma maneira sem muito susto. Essa é a melhor maneira de definir essa escola.

É interessante o quanto Adriana teme ser vítima de situações que envolvam desrespeito, temor que ocupa bastante espaço em seu relato. Indagada na primeira entrevista se já havia vivenciado alguma situação dessas em seus quatro anos de atuação, Adriana responde que não:

Teve uma vez uma aluna que reclamou de uma atividade que eu passei e a mãe veio na escola porque não entendeu muito bem. Era uma mãe que era frustrada com o magistério, ela mostrava essa frustração na reunião de pais porque ela era aquela que estava lá presente como mãe, mas que dizia que escola era assim e assado. Ela queria falar mais do que a coordenadora de sala. Era uma mãe que apresentava essas características. Eu perguntei para os alunos como a aluna se portava e eles responderam que ela era assim e assado e a mãe foi lá questionar se eu era psicóloga ou médica para falar isso, etc. e tal. Mas aí eu conversei e a história terminou bem, é o único caso que eu me lembro.

O desrespeito parece estar mais relacionado com uma falta de valorização do seu saber, da sua autoridade como professora, como já demonstrado anteriormente, do que necessariamente com uma agressão física ou verbal. Na segunda entrevista, voltamos ao assunto, ocasião em que Adriana exemplificou o que acredita ser uma situação de agressão verbal, que para ela é o equivalente a tratar o professor como “lixo”:

Porque eles não têm noção de hierarquia, eles tratam todo mundo igual, professor, coordenador, diretor, todo mundo é tratado da mesma maneira. Então eu acho que o que falta neles é a noção de hierarquia, porque nós não somos iguais. A maneira como eles se expressam é

agressiva, eles tratam a gente como se a gente fosse colegas de sala deles e não é o caso. Isso eu acho que é agressão verbal.

Então falta respeito pela figura de autoridade, pela figura mais velha?

Adriana: Eu acho.

Lembra alguma frase típica?

Adriana: Uma coisa que me agride muito é o “ah vai tomar...”. E olha que eu sou bastante permissiva na questão da linguagem, eu não sou uma professora rígida.

Normalmente quando você propõe uma atividade?

Adriana: Não, normalmente quando ele não quer fazer a atividade e eu dou um argumento para ele fazer e ele não acha que o argumento é coerente do ponto de vista dele e eles dizem “ah vai tomar...”.

Novamente, Adriana diz que esses casos são tidos como pontuais na escola e não como rotina. De toda forma, independentemente da frequência com que ocorrem, são casos suficientes para gerar em Adriana grande desconforto perante sua atividade como professora. Tal sentimento não pode ser desmerecido porque incompatível com um comportamento respeitoso. Daí seu papel nocivo no desenvolvimento profissional de qualquer pessoa, notadamente no caso de Adriana, que não consegue dar a esse sentimento nenhuma justificativa ou ver nele espaço para atuar pedagogicamente.

A saúde do professor já foi assunto investigado por vários autores. Silva (2007) informa que no estado de São Paulo, no ano de 2005, 4 milhões das 5,5 milhões de faltas por motivos de saúde dos servidores públicos estaduais correspondiam à Secretaria Estadual de Educação, sendo que os diagnósticos mais comuns atribuídos a essas ausências foram transtornos mentais e LERs⁵¹. Essas ausências constituem um abandono temporário do posto de trabalho, comprometendo dessa forma, a qualidade do ensino. Dada a grandeza desses números, há que se pensar com cuidado sobre a influência de situações como as descritas por Adriana na saúde psíquica dos professores e, por conseqüência, no seu desenvolvimento profissional se quisermos ter, de fato, uma escola de qualidade. Vamos mais além: como ter escola de qualidade sem professores para nelas trabalharem? Se em apenas quatro anos de trabalho a docência permite experimentar situações tão negativas no exercício cotidiano das funções pedagógicas, como cuidar da atratividade desta carreira?

Ainda sobre a agressão verbal que os alunos dirigem ao professor, Adriana assim se expressa: “Não é coisa só da idade, é diferente, a rebeldia do adolescente, típica do adolescente, é uma coisa, não é isso. Você realmente ser agredida verbalmente, eles não

⁵¹ Lesão por esforço repetitivo.

têm o menor respeito, tratam você como se você fosse nada, um lixo; é isso que eu acho...”. Essas representações de falta de respeito se apresentam também nas expectativas que Adriana tem em relação aos seus alunos:

Nem digo que eles atinjam os objetivos propostos para o ano letivo, mas hoje em dia, sinceramente, acho que valorização e respeito... Hoje, definitivamente, a cada dia que passa, é deprimente. Se o professor esperava dos alunos que eles atingissem os objetivos, ainda que não completamente, plenamente, hoje a gente não pode nem esperar isso, tem que esperar, se contentar que eles sejam um pouco mais calmos, que você não seja ameaçada, jogada no chão, isso é uma realidade.

Os relatos acima são interessantes porque estão articulados não só com a visão que Adriana pensa que o aluno tem a respeito do professor, mas também porque estão provavelmente relacionadas com uma representação social que Adriana pensa existir, no imaginário das pessoas, sobre a profissão docente. As significações que os professores possuem sobre a atividade docente são extremamente importantes porque estão intimamente relacionadas com a forma como efetivamente atuam em suas salas de aula na formação das novas gerações. Chama a atenção do fato de que uma professora com apenas quatro anos de atuação signifique tão negativamente sua profissão e tenha expectativas tão baixas em relação ao aprendizado de seus alunos.

Quando Adriana diz que não espera que seus alunos atinjam os objetivos propostos para o ano letivo, mas que se comportem de maneira calma e disciplinada de modo a não agredi-la fisicamente, há duas revelações importantes: a primeira diz respeito a um sofrimento intenso na realização de sua função, o que nos faz questionar se ela resistirá a mais vinte e um anos de atuação – tempo necessário para uma suposta aposentadoria. A segunda diz respeito às situações de ensino-aprendizagem propiciadas na escola por essa professora. Que ensino seus alunos estão recebendo? É possível ensinar sem acreditar no potencial de desenvolvimento do educando? Se o professor estipula metas de aprendizado para um determinado período letivo, mas se contenta quando elas não são cumpridas, que ensino oferece? Que jovem forma? Que tipo de profissional de ensino ele é? O relato de Adriana nos faz compreender que ela não conduz sua atuação tendo em vista o compromisso que caracteriza o exercício da docência como uma profissão: a aprendizagem do aluno. Ora, se não há aprendizagem, não há ensino e vice-versa. Se não há ensino, a atividade do professor em sala de aula se

descharacteriza, assumindo outras posições e outros papéis. Para Adriana, essas outras posições e funções assumidas em sala de aula tornam seu dia a dia desgastante do ponto de vista emocional:

Acho que é um desgaste emocional. Porque são quarenta ou mais dentro da sala de aula solicitando você a todo instante. E essas solicitações não são apenas referentes a conhecimento, às vezes, o aluno quer um conselho seu para alguma coisa da vida dele pessoal, é um problema que ele está passando em casa e quer compartilhar com você. E as outras coisas da burocracia, do dia a dia da escola, o aluno quer sair a todo instante para resolver uma coisa na direção, sair para tomar água, ir ao banheiro toda hora, então tem que ter um equilíbrio muito grande, você conseguir manter equilibrado mesmo. Acho que a palavra que melhor define hoje é desgaste emocional.

Em virtude desse desgaste emocional, a atividade do professor é vista como uma:

guerra, uma batalha por dia, são poucas as pessoas que se encaixam no perfil de um professor do Estado hoje em dia, é por isso que eu conheço um milhão de pessoas, que por milhares de motivos abandonaram a carreira, é um desgaste físico e emocional que você tem. Eu começo a achar que o cotidiano de uma escola do estado está começando a virar uma coisa esquizofrênica.

Adriana também tem dúvidas em relação a continuar ou não exercendo sua atividade docente. Num momento, a professora diz que gosta do que faz, mas vivencia um conflito:

Eu estou em crise com o magistério, eu estou numa situação assim, não posso sair porque tenho que me sustentar, então tem uma questão prática, tem esse lado. Mas ao mesmo tempo eu penso que, se eu não gostasse, talvez não estivesse mais dentro da carreira; e outra coisa: eu já trabalhei em julho num escritório e eu acho engraçado porque você reclama, mas, quando você conhece outra realidade, você percebe que a sua realidade não era tão ruim assim, entendeu? Mas eu estou em crise com essa questão do conhecimento, porque eu tenho meu conhecimento, mas não consigo aplicar na devido à minha realidade.

A crise com a questão do conhecimento parece estar associada à representação que Adriana atribui a ele, conforme já discutimos anteriormente. Se para Adriana ter conhecimento e transmiti-lo ao aluno são sinônimos de valorização e status, é compreensível que ela se sinta incomodada quando seu cotidiano de trabalho, por alguma razão, não lhe permite atingir esse status que tanto a encanta no magistério. Talvez em função desse prestígio atribuído à figura do professor, Adriana tenha percebido, depois de trabalhar em escritório, que sua realidade como professora não era

tão ruim quanto parecia. É possível que em seu trabalho no escritório ela não tenha experimentado a sensação de valorização que a docência ocupa em seu imaginário e que as relações de subordinação a chefes e horários e o salário não tenham sido suficientemente bons para fazê-la abrir mão dessa sensação.

Mas é possível que essa apreensão de Adriana em relação à profissão, em seus apenas quatro anos de trabalho, seja somente fruto de suas reflexões e análise acerca de seu contexto de atuação? Ou sua visão está também contaminada por um ideário pedagógico que descrê de um processo bem-sucedido de ensino-aprendizagem? Parece-nos que esse discurso, que reclama da escola, dos alunos, das condições de ensino é hegemônico e perpassa gerações de professores, porque é um discurso cujo poder de contágio é elevado, como Santos (2004) bem mostrou. Contaminados por discursos dessa ordem, os professores tem dificuldades em distinguir o que é uma opinião com base em suas vivências particulares do que é mera reprodução de um discurso, de situações vividas por outras pessoas e por eles absorvidas na vivência coletiva em um determinado contexto profissional. Nesse rol podem ser incluídas, ainda, de forma mais ampla, as representações que vigoram atualmente sobre a profissão docente, as quais são, muitas vezes, fortemente influenciadas pela mídia.

O que nos chama atenção é o fato de tratar-se de uma professora com apenas quatro anos de atuação, numa carreira que tem, no mínimo, vinte e cinco anos de duração para mulheres. Estarão outros professores contaminados pelos mesmos discursos que contaminaram Adriana? Caso positivo, como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) lida com essa situação? Que importância os cursos de formação inicial e continuada atribuem a esses discursos? Que futuro terá a profissão docente se esses discursos de contaminação provocarem em outros professores o mesmo sentimento causado à Adriana?

Dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita (FVC) (2010) em parceria com a Fundação Carlos Chagas dão indícios para responder a essas questões. A pesquisa ouviu 1501 alunos que cursam o terceiro ano do ensino médio em dezoito escolas públicas e particulares de oito cidades brasileiras. Os resultados apontam que apenas 2% dos jovens pretendem cursar Pedagogia ou outro curso de licenciatura, o que, como aponta o estudo, decorre da baixa atratividade que a carreira possui. Representações como “ser professor é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter

nenhum ou quase nenhum reconhecimento social” (FVC, 2010, p. 42) estão presentes no imaginário de alunos de escolas públicas e particulares. Também aparecem representações como “para ser professor, é preciso gostar muito do que se faz, amar a profissão e, especialmente, ser muito paciente. Há os que enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação” (FVC, 2010, p. 42).

A rejeição à carreira docente é ainda maior dentre os alunos das escolas particulares, quando o curso em questão é Pedagogia, o que evidencia uma possível carência de professores para futuramente atuar nas séries iniciais. O estudo também demonstra que a “imagem negativa e positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos tem influência sobre a possibilidade de ser professor. Uma boa vivência na sala de aula e na escola favorece uma aproximação com a ideia de ser professor” (FVC, 2010, p. 59). Se considerarmos que em toda relação estabelecida com os professores os alunos aprendem (ainda que não necessariamente aquilo que se espera que aprendam), é possível dizer que, efetivamente, a pesquisa da FVC (2010) está certa. Não há como os alunos se interessarem pela carreira docente se seus próprios professores possuem uma imagem negativa a respeito dela, como é o caso da professora Adriana.

Os dados da pesquisa mostram que o discurso de desvalorização da profissão não está presente somente no imaginário dos professores, mas na sociedade como um todo. Embora ocupe o cargo de professora há quatro anos, Adriana compartilha e provavelmente divulga imagens semelhantes às de alunos concluintes do ensino médio em relação à docência. Sua vivência na profissão não foi suficiente para construir uma representação positiva sobre a carreira docente. Tal fato evidencia a urgência de proporcionar acolhimento aos novos professores, garantindo condições de acesso e permanência na carreira, sob a pena de, num futuro próximo, não termos mais profissionais para assumir⁵², com qualidade, o ensino às novas gerações, atualmente já tão comprometido.

⁵² Dados da Pnad/IBGE (2006), citados no relatório preliminar sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, elaborado pela Fundação Victor Civita e pela Fundação Carlos Chagas (2009, p. 15), apontam que “24% dos docentes da educação básica possuem mais de 46 anos; considerando que, também por esses dados, a maioria dos docentes começou a trabalhar em torno dos 18 anos a aposentadoria desse grupo é bem previsível para breve, o que coloca a necessidade de sua substituição nas redes de ensino. Esses 24% representam mais de quinhentos mil professores. Pelos resultados do Censo Escolar da Educação Básica

Fullan (2009) explica que, nos Estados Unidos, 46% dos professores recém-contratados abandonam a carreira nos cinco primeiros anos de docência e 33%, após três anos. Como medida para resolver essa questão, o autor cita as políticas de indução estabelecidas em Nova York, que consistem em oferecer acolhimento aos professores novatos. A proposta conta com professores mentores – com larga experiência docente – a quem o novato é confiado. Espera-se que, ao passar pelo processo, o jovem professor desenvolva competências importantes requeridas para o bom desempenho da docência. Dados brasileiros, apresentados por Lapo e Bueno (2003), mostram que o abandono da carreira docente costuma acontecer após cinco anos de exercício profissional. As razões mais frequentemente apontadas para a exoneração da função docente são, segundo as autoras, baixa remuneração e péssimas condições de trabalho, seguidas por oportunidade de emprego mais rentável.

A crise de Adriana em relação à docência parece estar relacionada ao conflito entre a figuração do papel do professor e o sucesso profissional/bem-estar emocional. Por um lado, está o prestígio atribuído ao professor em seu imaginário; por outro, o desgaste do dia a dia, responsável por levá-la a expressar claramente que, se fosse financeiramente possível, ela se dedicaria apenas a sua atividade com terapias alternativas:

Sinceramente sim e isso eu falo baseada na minha experiência que eu adquiri até hoje. É um momento de crise porque o Estado está péssimo, pela minha experiência. No particular, eu não pretendo, estou me baseando na experiência que eu tenho no Estado para responder para você. Pensando na questão do Estado, se eu pudesse me manter somente com as terapias, eu trocaria; se eu pudesse, eu trocaria, não ia pensar nem duas vezes. Nesse momento, eu te falo isso, daqui um tempo talvez não, mas hoje eu trocaria. O campo de trabalho com terapias alternativas está saturado e é uma profissão muito instável, uma hora você tem paciente, outra hora não.

Essa contradição presente no discurso de Adriana demonstra que, efetivamente, o que lhe importa é o salário que recebe ao final do mês, conciliado com uma atividade

de 2003 (INEP/MEC) e, mais recentemente o Censo de 2007, apresentam-se evidências de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, se considerarmos o número de professores em cada faixa etária no Brasil. No Censo de 2007, por exemplo, em um universo de 1.882.961 educadores, cerca de 40% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. Um outro dado importante levantado pelo Censo de 2007 é o baixo percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no ensino médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas sem adequação de sua formação inicial ocorre nas ciências exatas. Na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%”.

que lhe permite desenvolver trabalhos paralelos que também lhe rendem dinheiro. Ou seja, embora as condições de trabalho lhe pareçam inadequadas, ainda compensam em relação a outras atividades profissionais em que se trabalha uma jornada maior com remuneração que pouco se diferencia:

Eu penso muito no lado prático. Eu participo do orçamento em casa. Eu não tenho a preocupação de pagar aluguel, pagar conta, etc. e tal porque moro com a minha família. Participo do orçamento, mas se ficar um tempo parada não vai me faltar. Mas é o dinheiro sim, é... eu não gosto de ficar parada porque me dá uma angústia terrível, nem nas férias, nas férias eu reclamo de não ter nada pra fazer, acho que é isso. Preciso me dedicar a alguma coisa, ter algo pra fazer.

Como vimos no capítulo 4, trabalho alienado é aquele que, realizado sob situação de dominação, busca permitir ao homem os meios para garantir sua sobrevivência física e não o desenvolvimento de novas capacidades e novas necessidades. Ou seja, não é um trabalho realizado com vistas à realização das possibilidades humanas. Entendemos, então, que o trabalho realizado por Adriana é alienado porque, conforme afirma Basso (1998), o sentido a ele atribuído, como se tentou mostrar ao longo dessa análise, não corresponde ao significado socialmente previsto. Uma atividade pedagógica descolada das necessidades de aprendizagem de todos os jovens, realizada apenas para garantir um salário ao final do mês, não atende aos motivos iniciais que a geraram e, nesse sentido, torna-se trabalho alienado porque se desvincula daquilo que o caracteriza: as finalidades da prática educativa.

A questão salarial ainda é motivadora de outro conflito vivido por Adriana, relacionado com o que sua família pensa a respeito de sua atividade profissional:

Até eu fazer o curso de Letras ainda tudo bem, mas em seguida eu entrei no curso de Geografia, fiz um semestre e mudei para História, mas aí eles me perguntaram o que eu ia fazer com essa faculdade. Quando eu falei que poderia dar aulas, eles não tinham muita ciência de como estavam as coisas na rede pública, no Estado e até hoje eles criticam e falam porque tem a comparação com os primos. Na minha família inteira, todo mundo é formado em boas faculdades, ninguém fez faculdade de quinta, mas rola a comparação em relação ao ganho salarial. Rola essa comparação, é inevitável, é como se eu não tivesse dado certo e os outros deram certo, na visão deles.

O dar ou não certo a que Adriana se refere está relacionado com o receber ou não uma boa remuneração em função de um trabalho exercido:

Eu fico esgotada, porque ninguém gosta de ser comparado a ninguém, cada um tem o seu caminho. É ruim porque a minha família preza

muito a questão material, ganho salarial, então não é fácil viver numa profissão que desgasta você emocionalmente e ainda por cima não tem apoio familiar, é muito complicado, então é um desgaste a mais que eu tenho, e sinceramente estou pensando que não vale a pena, porque na profissão eu não tenho compensações.

O relato acima mostra que a questão material contribui para aumentar a sensação de desgaste emocional e a representação da docência como uma guerra diária. A família de Adriana não apoia sua escolha profissional e se, pelo menos, em função de suas atividades, ela tivesse recompensas materiais ou pessoais que lhe dessem satisfação, seria mais fácil sustentar sua escolha. Aqui, o sentimento de descontentamento fica muito evidente porque, além das perdas concretas e materiais – quando seu desempenho é comparado ao de seus primos –, Adriana ainda precisa enfrentar as perdas menos palpáveis – mas tão difíceis quanto – de não obter reconhecimento por aquilo que lhe é muito caro: seu saber, seu conhecimento, que sente desvalorizados. Esse é um movimento interessante porque Adriana mencionou anteriormente ser de uma família que valoriza muito o saber. No entanto, esse saber parece ser valorizado se associado a condições materiais concretas. Isso talvez explique a comparação feita pela família em relação aos primos: se todos fizeram boas universidades, destaca-se, de fato, aquele que obtém maior sucesso profissional, medido pela valorização e reconhecimento social alcançado por meio das profissões escolhidas. Como Adriana escolheu uma profissão desvalorizada socialmente, sua escolha não é apoiada na mesma proporção que a dos primos.

Perguntada sobre os desafios enfrentados no dia a dia de trabalho, Adriana não faz menção a ações envolvidas diretamente com o papel que socialmente se espera do professor como um profissional da educação. Novamente, não há menção a questões relacionadas com o processo de organização das situações de ensino- aprendizagem, mas sim vinculadas a um aparente cansaço e esgotamento emocional em função da atividade: “acho que paciência acima de qualquer coisa porque às vezes você quer falar uma coisa e não pode, manter a calma. Ser equilibrada, mostrar equilíbrio”.

Esse discurso de esgotamento emocional em função da atividade parece coerente com uma pessoa para quem a atividade profissional não gerou, ao longo de quatro anos, nenhuma realização especial, ou seja, não atendeu às necessidades e aos motivos que a

sustentam. Quando indagada sobre as realizações obtidas com sua atividade, Adriana assim se manifesta:

Nenhuma especial. Porque assim, até o presente momento, todo ano eu tenho que esperar até determinado mês para conseguir aquela vaga e fica nessa mudança de escola, e aí cada lugar que você vai é aquela coisa. Nessa escola aqui, eu nunca trabalhei, então ninguém me conhece, é muito difícil. Então eu não tive espaço ainda, uma coisa é quando você está há um tempo na escola e eu não tive isso ainda.

Percebemos novamente que Adriana enfrenta os desafios e as dificuldades típicos do início de carreira, como os já apontados por diversos estudiosos da área. Cavaco (2003) lembra o quanto o começo na carreira docente é difícil uma vez que a esses professores sobram as piores turmas, nas escolas mais distantes. É bom ressaltar que, embora Adriana esteja atualmente em uma boa escola, ela só assumiu essas aulas na metade do segundo semestre letivo em função da licença de uma professora titular. Esse aspecto parece explicar o temor de Adriana de vivenciar situações ruins no exercício de sua função e, também, o desconforto de não iniciar suas atividades já no início do ano letivo, além de enfrentar as constantes mudanças de escola. Até o ano de 2009, a atribuição de aulas e classes aos professores não concursados era realizada com base na pontuação por tempo de serviço na rede. A partir de 2010, a atribuição de aulas e classes passou a ser realizada com base no desempenho em uma prova de conhecimentos pedagógicos e relativos à área em que o professor leciona, o que a nosso ver pode contribuir para amenizar a questão acima colocada porque, em tese, todos os professores podem competir em pé de igualdade na atribuição de aulas.

A respeito das ações envolvidas com a atividade docente que dão prazer à Adriana como, por exemplo, o estudo e a pesquisa, a professor menciona que embora sejam desejadas, ainda não se mostraram como uma possibilidade efetiva:

Eu gosto dessa parte de estudar, pesquisar e levar para os alunos, essa é a melhor parte [...]. Eu comecei a graduação objetivando dar aula no estado, só que ao mesmo tempo surgiram oportunidades de seguir a carreira acadêmica. Eu ensaiei a iniciação científica, depois ensaiei iniciar um projeto de mestrado, mas na escola hoje, se você não reunir alguns fatores, você não consegue fazer a sua pós, como no início eu já tinha essa ideia de ir para o magistério, eu queria experienciar isso, então a carreira acadêmica ficou em segundo plano, mas eu carrego essa dúvida, será que eu não deveria ter seguido a carreira acadêmica, será que eu não poderia ter insistido, ter esperado surgir uma vaga, fazer uma tentativa de lecionar no ensino superior?

Outra possibilidade colocada por Adriana diz respeito a fazer um curso de complementação pedagógica que lhe permita trabalhar com crianças do ciclo I do ensino fundamental: “Quando eu pensei em dar aula de primeira a quarta série, foi imaginando que o retorno seria mais rápido, como a criança está ali, você vê o resultado de imediato, é diferente. Sei lá, vamos ver, quem sabe”.

Os relatos destacados acima demonstram que o estudo para Adriana poderia ser tanto uma forma de atingir maior satisfação na realização de sua atividade quanto uma possibilidade de sair de um cotidiano de trabalho que lhe parece ruim e migrar para o ensino superior, visto como algo melhor em seu imaginário. O desejo de atuar no ciclo I do ensino fundamental parece estar relacionado com o retorno em termos de aprendizagem, considerado por ela mais rápido por tratar-se de crianças. Na verdade, o que realmente nos parece é que aqui novamente estamos tratando das relações do ensinar como possibilidade de obter reconhecimento, que poderia ser alcançado com maior facilidade com crianças, tendo em vista que, supostamente, os índices de indisciplina e resistência seriam menores por parte das crianças pequenas. Assim, Adriana imagina haver um retorno mais imediato em termos da satisfação de suas necessidades.

De qualquer modo, embora várias possibilidades lhe estejam disponíveis, o fato é que Adriana ainda não encontrou forças para tomar nenhuma iniciativa e permanece presa aos muitos conflitos que expressou ao longo de sua entrevista. Parece-nos também que todas as possibilidades levantadas por Adriana vinculam-se à necessidade de ser reconhecida como professora, valorizada por seus conhecimentos, poder ensinar algo a alguém que deseja esse ensinamento e o valoriza. Em seu imaginário, tal necessidade pode se concretizar no ensino superior ou no ensino fundamental. Escolhas por níveis de ensino tão díspares parecem ser justificadas pelo desejo de coadunar seu dia a dia docente com as necessidades e os motivos que a conduziram à docência. Não se trata, portanto, de ensinar em um determinado nível de ensino, mas de considerar que em alguns deles é possível articular os motivos que a levaram ao trabalho docente com a atuação profissional que eles ensinam.

É possível que, se a professora pudesse compartilhar tais sentimentos com alguém mais experiente, que partilhasse de uma visão positiva sobre a docência, ou dispusesse de um espaço que lhe permitisse refletir sobre as questões próprias que

configuram o ser professor – sobretudo no que diz respeito às dificuldades típicas do início da carreira –, tais conflitos pudessem ser superados, uma vez que adequadamente mediados. Os relatos de Adriana evidenciam a necessidade de repensar o sistema de atribuição de aulas nas escolas, instituindo uma nova cultura que ofereça aos professores mais experientes situações mais desafiadoras, como, aliás, acontece com a maior parte das carreiras e profissões. Ao mesmo tempo, fazem pensar também na urgência de cuidar da formação inicial e dos primeiros anos de magistério a fim de preparar o futuro profissional e o recém-ingressado na carreira para enfrentar os desafios que os primeiros anos de atuação lhe reservam. Além disso, é importante refletir sobre os mecanismos usados pelas escolas para acolher os professores novatos, que, sem suporte, vivem situações marcadas por sentimentos ruins, que podem até levar, em alguns casos, ao abandono da docência, fato preocupante, numa carreira com tão baixa atratividade.

Este último ponto é discutido no estudo de Marcelo (2009). O autor informa que muitos professores desistem da carreira, e o fazem por estarem insatisfeitos com seu trabalho em razão dos baixos salários, dos problemas de disciplina com os alunos, da falta de apoio e das poucas oportunidades de participação na tomada de decisões. Citando estudos realizados por Cochran-Smith (2004), Marcelo (2009) destaca que, para “permanecer no ensino hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e criem oportunidades para trabalharem com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional, em vez de fazê-lo de maneira isolada”.

Assim, pensamos que as dificuldades vividas por Adriana em seus quatro primeiros anos de magistério tenham contribuído para que ela dedique tanto de seu tempo pensando nos percalços da profissão que ela não vive nesse exato momento, mas que talvez possa vivenciar ao término do ano letivo na atual escola, quando provavelmente terá de lecionar em outra instituição. E, se nessa escola, vista por ela como boa, seu saber não é reconhecido, o que pensar em outra escola, em outra realidade, quiçá mais árdua do que essa?

É possível, ainda, que exatamente por atuar nesse contexto árduo, Adriana não reflita sobre as questões polêmicas típicas do ensino médio. Não menciona, em nenhum momento, as finalidades desse nível de ensino, nem mostra consciência de suas finalidades na formação dos alunos. Considerando que ela está mais preocupada em

preservar a própria integridade física e psicológica, isso não causa espanto. Desse modo, as questões políticas de sua atuação acabam sendo atropeladas, inclusive porque a escola, que deveria ser um espaço mediador para tais discussões, não cumpre esse papel.

Em resumo, é possível dizer que a professora Adriana não tem uma compreensão do que é a profissão docente e não executa sua atividade de acordo com o que seria esperado socialmente de uma profissional da educação. Há, aqui, um ponto muito interessante: é a profissionalidade - ou sua ausência - que cria a visão de que a profissão docente é “complicada” ou é a realidade de descompromisso e de se ter os pés fincados em dois empregos distintos (docência e terapias alternativas) que impossibilitam a profissionalidade? Ou são as duas coisas ora em relação de oposição, ora de complementaridade? A desvalorização da formação continuada se explicaria, também, pela falta de tempo em virtude de atividades de trabalho concorrentes, que se mostram talvez mais motivadoras do que a educação, vista mais como aquela que tem apenas a virtude de assegurar o salário fixo. De qualquer modo, é possível pensar que a visão idealizada inicial de Adriana sobre a profissão docente não encontrou reflexo na realidade, fazendo-a sofrer e se frustrar, algo que a pode ter levado a não se comportar de acordo com o que socialmente se espera de um professor. O exercício profissional converte-se em forma de obter reconhecimento e *status* pela detenção de um saber e, assim, o currículo escolar passa a ser burocraticamente cumprido. Ainda, observamos uma cisão entre ensinar e educar, funções que se mostram, na apreensão da professora, descoladas uma da outra. Assim, ela acaba por não prestar um serviço adequado em termos de promoção da aprendizagem de todos os educandos e por não se engajar num processo de formação continuada que a permita superar suas dificuldades e exercer adequadamente a atividade, necessidade primordial para todas as categorias profissionais atualmente. Adriana tampouco valoriza a formação profissional como condição para o exercício da docência, nem se considera parte do coletivo de professores, de sorte que a importância do trabalho de equipe no interior da escola lhe escapa. Este último aspecto, na verdade, não depende apenas dela, mas também da ausência de mediações adequadas por parte da gestão da escola, que propiciem e incentivem a troca de experiências entre os professores, sempre importantes, mas, em especial, no caso dos iniciantes, como apontado pela literatura específica. Adriana parece estar ocupando um lugar na instituição, mas não cumpre o que seria a função de

sua atividade como professora, dado que se sente ameaçada em sua integridade física e psicológica em razão de uma realidade que não é efetivamente vivida no interior da escola em que atualmente leciona.

Leontiev (2004, p. 104) lembra que “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”. O motivo leva o indivíduo à ação, à realização de sua atividade, a qual é dotada de um sentido único, próprio, particular, subjetivo. Assim, quais são os motivos que movem a professora Adriana para sua atividade cotidiana como professora? Parece-nos que são justamente aqueles relacionados à sua necessidade de ser reconhecida por seu saber e por seu conhecimento, representação essa construída em sua infância pelo estabelecimento de relações com seus familiares, cuja cultura valorizava fortemente tais características. Essa necessidade leva Adriana a escolher a ação pedagógica, significada, por ela, como possibilidade de alcançar certo *status* profissional e usufruir dele. De fato, o saber costuma ser associado a pessoas inteligentes, argutas, sábias, ganhando, portanto, destaque em nossa sociedade.

Mas nada disso acontece com Adriana, pois em seu dia a dia, seja na escola, seja no grupo familiar, a docência não satisfaz essas necessidades. Em decorrência disso, instala-se um mal-estar no exercício de sua atividade, e ela se torna, como bem diz, uma guerra diária. Enfrentando conflitos de muitas ordens, Adriana sofre especialmente porque, em seu imaginário, a profissão lhe asseguraria um chão seguro e gratificante. Como isso não acontece, a professora não obtém, por meio da docência, satisfação pessoal. Adriana não imaginava que lidaria com questões que extrapolariam o conhecimento próprio de sua área de formação, a História; pensava que trabalharia (uma visão idealizada) com outros tipos de aluno, supunha que o papel dos professores era muito distinto. E aqui uma ressalva é importante. Há que se cuidar atentamente da formação inicial dos professores a fim de que esses cursos sejam capazes de preparar os futuros profissionais para enfrentarem o cotidiano real das salas de aula brasileiras. Há que se trabalhar com as representações idealizadas no intuito de, preventivamente, diminuir experiências como a vivenciada por Adriana.

Mas não é só isso. Além da guerra travada para impor seu papel como professora perante os alunos, a instituição e a sociedade, há ainda a guerra particular com sua família, que lhe exige administrar a falta de valorização profissional que advém da baixa remuneração salarial. Para Adriana, a atividade docente é uma guerra porque implica

arcar diariamente com a frustração de um *status* profissional e financeiro não alcançado e com a frustração de não satisfazer as expectativas que seu ambiente social tem para si. Adriana vive uma guerra de sentimentos ambivalentes porque, por um lado, tem o desejo de abandonar tudo se houvesse possibilidades para tal e, por outro, tem a esperança de migrar para outros níveis de ensino que permitam a satisfação de suas necessidades e de seus motivos primeiros.

Num universo de sentimentos contraditórios, necessidades não satisfeitas e variadas frustrações, é compreensível um discurso que tema dias ainda piores, que impliquem como desafio maior não influenciar o futuro das novas gerações e, sim, ter paciência para lidar com os alunos, simbolicamente depositários da incapacidade de Adriana de se realizar tal como gostaria. Mas não nos parece que ela precise somente de paciência com os alunos: precisa de paciência consigo mesma para conseguir administrar toda essa guerra enquanto novas alternativas para pensar, sentir e agir em sua atividade como professora não forem efetivamente possíveis.

A professora Elaine

Professor é pai, mãe, psicólogo, é tudo!

O relato da professora Elaine revela uma concepção a respeito do papel do professor como profissional da educação que, segundo ela, envolve muitos outros papéis:

[o professor] é pai, mãe, psicólogo, é tudo. Na verdade, a gente tem que ser multiuso, porque, se você for só profissional, eu acredito que é uma coisa mais fria: é sala, lousa, giz, você passa o seu conhecimento para alguém, ponto final e acabou. E eu acho que o professor tem que ser, além de tudo isso, tem que ter jogo de cintura, tem que ser pai, mãe, psicólogo... É o que a gente tem que ser, porque se não...

Mais adiante, a professora Elaine esclarece sua compreensão sobre o papel do professor, demonstrando não concordar exatamente com essa multiplicidade de funções:

Os pais acham que a escola virou uma creche, onde eles têm cinco horas de sossego na cabeça. E eles não vão dando a retaguarda por trás, querendo saber o que as crianças fizeram, dando assessoria pós-escola. Então, eles [os alunos] estão basicamente abandonados. Então, a função da escola é educar, ensinar, informar e fazer ele [o aluno] cidadão. Eles [o governo] estão tirando a responsabilidade dos pais. Aquela responsabilidade, estão jogando na escola!

Ou seja, Elaine, assim como a professora Adriana, estabelece uma distinção entre ensinar e educar. Em sua concepção, educar seria função da família e ensinar, função da escola. Ocorre que as funções de educar sempre estiveram ligadas tanto à escola quanto à família. Nos últimos tempos, os jovens têm sofrido outras influências em seu processo educacional, além daquelas a que estavam submetidos no passado, de forma que atualmente tanto famílias quanto escolas enfrentam novas dificuldades, para as quais nem sempre estão preparados. Por isso, há um embate entre escola e família: a educação que os pais dão hoje a seus filhos não é necessariamente a que a escola gostaria que fosse dada. A fala de Elaine, acima destacada, demonstra isso claramente. Esse discurso recorrente de Adriana e Elaine é também encontrado nos relatos dos professores entrevistados em estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (2010) ao Instituto Paulo Montenegro, evidenciando que há, por parte dos professores, certo mal-estar em relação às famílias dos alunos, pois acreditam que elas não estão cumprindo as funções delas esperadas.

Mas, afinal de contas, o que é cuidar? Em nosso entendimento, cuidar significa, entre outras coisas, respeitar o aluno, atender a suas necessidades, respeitar seu ritmo de desenvolvimento individual, enfim, realizar ações coerentes e articuladas ao processo educativo que se desenvolve – ou deveria ser desenvolvido – nas salas de aula, conforme se depreende da Resolução CNE nº 4, de 13/7/2010. Assim, é um erro conceber ensinar e educar como ações distintas, porque, quando o aluno está na escola, é, sim, função de o professor lhe dar parâmetros, limites, possibilidades alternativas, enfim, educá-lo e oferecer-lhe, ainda, o apoio de que necessita. É nesse sentido que ensinar e educar são tarefas indissociáveis, que competem a todos os que se encontram envolvidos com o cuidado de crianças e adolescentes. Dessa forma, parece fora de propósito o professor reclamar por ter de realizar uma tarefa que é sua, alegando que ela compete exclusivamente à família.

Essa falta de compreensão sobre o papel docente pode estar ainda associada a lacunas na formação profissional, aspecto, aliás, já amplamente atestado pela literatura. Vários autores, dentre eles Gatti (2003), mostram que os cursos de formação de professores carecem de unidade, porque suas estruturas se apresentam fragmentadas, algo que contribui para a má qualidade.

A fragmentação da formação de professores, com a separação, sem articulação conveniente, entre disciplinas de conteúdos básicos, específicos de áreas do conhecimento, e conteúdos de disciplinas pedagógicas, tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes para o ensino fundamental e médio. Observa-se, então, que os cursos superiores que formam professores apresentam-se como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no âmbito geral do curso. Desse modo a formação deste professor em nível superior é muito compartimentada, não havendo como captar nessa estrutura híbrida uma perspectiva unificada que balize e articule todo currículo que é montado para uma determinada área. Busca-se mais a formação de especialistas em disciplinas/áreas e não a formação de docentes para atuar no ensino básico. (GATTI, 2003, p. 245)

Assim, o discurso das professoras Adriana e Elaine, que concebem como funções distintas o cuidar e o educar, decorre de problemas com a formação inicial, mas, também, da ausência de um código de ética que contribua para nortear a atuação dos professores brasileiros, o que faz com que eles se sintam desamparados, sem diretrizes seguras que orientem por onde caminhar na profissão. Esse aspecto precisa,

em nosso entender, ser urgentemente revisto, a fim que a construção da profissionalidade docente avance no país. Pensamos que um código de ética - conforme os já existentes em países como França e Estados Unidos, discutido e construído no seio da própria profissão e em articulação com a sociedade - contribui para uma atuação profissional ética e política desses profissionais, além de promover uma educação de melhor qualidade nas escolas brasileiras.

A criação de um código de ética para a profissão docente parece-nos importante também para uniformizar práticas docentes, uma vez que essa profissão envolve um grande leque de especialidades profissionais (químicos, geógrafos, biólogos, historiadores, matemáticos, entre outros). Deve-se destacar, contudo, que nem todas essas especialidades são reconhecidas como profissão e nem sempre contam com um órgão regional fiscalizador. Para as que contam com tal regulamentação, a fiscalização pode não ser feita no âmbito do exercício profissional do licenciado, mas, sim, do bacharel, fato que deixa a prática docente sem fiscalização. Mesmo que a prática docente fosse fiscalizada por um desses órgãos, ainda haveria carência de uma conduta uniforme, que desse contornos bem delimitados à profissão.

Referindo-se ao papel da escola, Elaine assim se manifesta sobre o currículo e a instituição dos cadernos de disciplina escolares:

Por exemplo, aqui tudo bem, a nossa clientela é meio média. Mas na periferia, não é aquilo que eles querem aprender. Eles precisam comer, então, essas posições... Isso que eu falo: que se a realidade é diferente, a maneira de trabalhar tem que ser diferente. Eles lançaram esse caderno e tem que ser daquele jeito! E o andamento de cada um, cada classe é diferente! A forma de você abordar, trabalhar, você tem que ver o tipo de aluno que você está lidando. A classe é totalmente heterogênea, não dá para fazer uma classe homogênea... Então, essas situações de eles acharem que aquilo lá pode ser dado, explicado... Que o professor tem que trabalhar daquele jeito e no dia a dia, na prática tem que ser totalmente diferente! Eles idealizam uma coisa e não veem, não participam do dia a dia, para saber se aquilo lá vai dar certo ou não.

A crítica ao uso dos cadernos está fundamentada na visão de que eles não atendem à diversidade de interesses que o alunado traz para a sala de aula. Se a compreensão que Elaine possui sobre o currículo estivesse correta, ou seja, se cada aluno pudesse escolher aquilo que deseja aprender, estaríamos tratando de uma sociedade sem escola e não de um espaço validado socialmente para sistematizar o

conhecimento historicamente construído pela humanidade e transmiti-lo às novas gerações. Ocorre que essa sistematização implica também eleição de conteúdos considerados valiosos e que, por isso, constituem o currículo escolar. Na verdade, a opinião de Elaine constitui parte de uma polêmica existente em torno da ideia de currículo. Campos (2009) afirma que os conteúdos de ensino, que compõem o currículo, cumprem uma função em relação à cultura herdada, à sociedade que se quer construir, aos indivíduos e profissionais que se espera formar. Sobre esse mesmo assunto, Sacristán (2000, p. 58) assim se manifesta:

os conteúdos como seleção de cultura servem a uma sociedade ou a uma projeção de como esta deveria ser e são determinados por um processo social no qual agem condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos acadêmicos e corporativos. Sem dúvida, os conteúdos não são politicamente indiferentes, expressam valores dominantes e servem a certos conflitos de interesses. São, isto sim, uma opção historicamente configurada.

Assim, o currículo é a expressão do equilíbrio de forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento:

são eles que preenchem as aulas e dão à formação do aluno certo perfil, configurando um saber acadêmico que se aproxima mais ou menos da evolução do mundo do trabalho, de uma formação geral, de uma formação profissional. Os conteúdos dão ênfases, consideram alguns conhecimentos como válidos, refletindo uma distribuição de poder e, ao mesmo tempo, formas de controle social. (CAMPOS, 2009, p. 12)

Não há currículo sem um contexto histórico, cultural e social que lhe dá significado. Os conteúdos de um currículo assumem diferentes sentidos conforme o tempo e o conjunto de forças que incidem sobre eles. No Brasil, o currículo é estabelecido e controlado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e, ainda, pelas portarias das Secretarias de Educação. Entretanto, quem seleciona os conteúdos que compõem o currículo são os professores de cada disciplina. Campos (2009, p. 14) lembra que:

O conhecimento científico não é independente daqueles que o elaboram nem daqueles que o ensinam, por isso conteúdos são contaminados de toda cultura e visão de mundo do professor. Suas crenças mais gerais sobre a área ou a disciplina, seus valores sobre os homens e a sociedade são componentes fundamentais de sua filtragem quando ensina. Na atividade da docência, o professor revela-se globalmente como pessoa e sujeito histórico e não apenas como especialista de uma área.

Ocorre que na rede de ensino paulista, há cerca de dois anos, os conteúdos não são mais escolhidos pelo professor. Segundo os docentes, a liberdade de cátedra, princípio tradicionalmente (e em tese⁵³) caro ao professor, foi extinta depois da distribuição dos cadernos didáticos pelo governo do estado, razão pela qual Elaine se mostra tão incomodada com os conteúdos de ensino. De fato, quando o governo paulista instituiu os cadernos, uma seleção de conteúdos foi feita, com o objetivo de unificar o currículo da rede estadual de ensino. Essa escolha, muito provavelmente, tem motivações ideológicas e busca atender a determinados interesses políticos e econômicos que sempre estão presentes em projetos formativos. De qualquer modo, os fins da educação são sempre interpretáveis e polêmicos, porque toda e qualquer seleção é sempre unilateral e não representa a pluralidade de possibilidades disponíveis. Mas Elaine parece não se dar conta disso, pelo menos não nesse caso específico, talvez porque esteja tão imersa nele que não consegue ter a necessária objetividade. Outro aspecto presente no discurso de Elaine diz respeito à forma como os cadernos poderiam ser utilizados em sala de aula. Sobre o uso que os professores fazem dos materiais didáticos, Campos (2009, p. 14) ressalta que:

O ensino transforma os conteúdos para torná-los mais acessíveis, digeríveis, didaticamente melhor entendidos. A passagem de objetos de conhecimento para objetos de ensino implica um tipo de transposição de conceitos científicos e abstratos para conceitos mais espontâneos, reais e concretos. Isto recai em interpretações e representações que assumem contornos diversos, que dizem respeito a indivíduos – professores – que os reelaboram consoante suas objetividades e subjetividades, transformando-os em algo concretizado na ação da sala de aula.

Essa função, a de apresentar aos alunos os conhecimentos socialmente valorizados (e, se possível, de uma maneira crítica, que desafie os conhecimentos cotidianos dos alunos), não foi retirada do professor com a instituição dos cadernos. Seu emprego não implica que Elaine deve trabalhar exclusivamente com eles e sempre do

⁵³ A liberdade de cátedra parece ser valorizada mais como ideia do que como exercício deliberado de escolha por parte dos professores. Tanto é assim que o currículo das salas de aula era, até pouco tempo, selecionado, de fato, pelos autores dos livros didáticos, implicando grande diversidade no ensino oferecido em escolas da mesma rede. Nesse caso, os professores, talvez porque no estado de São Paulo estivessem acostumados a escolher os livros didáticos que gostariam de utilizar junto às suas turmas, não se incomodavam de segui-los, muitas vezes ao pé da letra. Aparentemente, acreditavam que, ao escolher o livro didático, estavam escolhendo também os conteúdos que gostariam de ministrar aos alunos. Não se quer aqui defender a política do estado de São Paulo, mas apenas mostrar que o argumento dos professores não está ancorado em terreno sólido.

mesmo modo em toda e qualquer turma de alunos. Os cadernos pretendem, de acordo com a SEE-SP, mais orientar a direção do ensino e menos ditar a maneira como os conteúdos devem ser tratados em sala de aula; sua pretensão é tão somente propiciar um melhor aproveitamento por parte dos educandos (comunicação informal, s.d.). Essa é a tarefa que se espera, na escola, de Elaine. Ou seja, compete ao professor apresentar domínio dos processos que lhe permitem ensinar aos alunos, com as respectivas reflexões críticas que isso implica. Essa é sua função e é nesse domínio deveria residir o que configura a real autonomia docente, porque é, justamente, o que configura seu trabalho.

Outro aspecto que chama a atenção na fala de Elaine diz respeito à suposição de que o aluno da periferia não tem interesse em aprender os conteúdos curriculares previstos, porque precisa, antes de tudo, comer. É bem verdade que sempre haverá casos em que preponderam necessidades básicas – que precisam, quando presentes, sempre ser atendidas – em detrimento do desejo de saber ou conhecer. Mas essa não é a regra nem mesmo nas escolas mais precárias das periferias urbanas. Assim, parece-nos que despertar o gosto pelo saber é, justamente, oferecer uma educação que atua como mola propulsora para a mobilidade social. Assim, a fala de Elaine, em nosso entender, atua – sem que ela perceba, provavelmente – no sentido de justificar certa incapacidade dos docentes de motivar o aluno para o aprendizado. O professor, tal como o vemos, não está disponível somente para aqueles que querem aprender: ao contrário, o desafio de sua atividade talvez esteja junto àqueles que não apreenderam ainda o valor de aprender ou daqueles que, percebendo essa importância, não sabem como dela se apropriar. Talvez nossa visão seja romântica, mas ela é, sem dúvida, mais mobilizadora do que a pessimista e desiludida que temos encontrado em alguns professores.

É possível que o discurso da professora Elaine sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos esteja relacionado a uma deficiência em sua formação sobre o papel social da escola e, por consequência, do professor. Para Vygotsky (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, os conteúdos de ensino tem o objetivo de formar, no aluno, aquilo que ainda não está formado, conduzindo-o a patamares mais elevados de desenvolvimento. A prática pedagógica planejada, não espontânea, tem a finalidade de produzir no aprendiz novas formações psíquicas, que ampliem as possibilidades de desenvolvimento. Essa ação pedagógica

deve ser realizada levando-se em consideração o que Vygotsky (2003, p. 113) chama de zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, as que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento.

Assim, são funções que podem amadurecer, por exemplo, mediante uma estimulação pedagógica adequada, que, segundo Rego (2005), desempenha papel fundamental na constituição do indivíduo, notadamente quando se pensa em uma sociedade letrada e complexa como a nossa. Nesse sentido, consideramos positiva a maneira como Elaine diz planejar e conduzir suas atividades em sala de aula:

Eu costumo dar tópicos como, por exemplo: geometria espacial, no segundo ano. Coloco o resumo na lousa, faço desenhos, as escalas e eles copiam no caderno. Depois que todo mundo copiou, eu explico o que eu passei e, aí, vou acrescentando o que precisa. Depois, começo a dar exemplos de aplicação dos exercícios. Dou exemplos e é a hora que eles têm que prestar atenção! Eu nem deixo copiar nada agora; todo mundo presta atenção e, depois, dou um tempo para copiar, dou uns dois, três exemplos e dou exercício para eles resolverem, do livro deles ou eu mesmo trago alguns, e dou tempo para fazer junto. Se eles fazem em grupo eu nem ligo muito, porque acho que eles trocam experiências entre eles. Eles estão fazendo em sala de aula. Se não terminou na aula, eles trazem no dia seguinte. Há cerca de três anos eu corrijo no caderno deles, um por um, e sei o que eles sabem fazer. Se eu fizer a correção na lousa, eles copiam e não fazem os exercícios. Então, vejo o caderno.

Permitir aos alunos a realização de exercícios em grupo é um ponto positivo da prática pedagógica de Elaine por facilitar, tal como ela menciona, a troca de experiências com colegas eventualmente mais capazes num determinado conteúdo de ensino. Olhar os cadernos de cada aluno individualmente é outro ponto alto na ação de Elaine, pois demonstra uma preocupação com o aprendizado de todos. Entretanto, parece-nos que existe um equívoco de natureza pedagógica no planejamento das atividades: Elaine diz que primeiro os alunos copiam os conteúdos da lousa no caderno, para só depois receberem dela as explicações. Se ela invertesse o processo, a cópia serviria como estratégia de solidificação do conteúdo aprendido por meio da explicação ou levantamento de dúvidas acerca do que se entendeu daquilo que a professora

ensinou. Da forma como está posta, a cópia torna-se mero exercício mecânico. Indagada sobre o tempo para acompanhar cada aluno individualmente (Elaine leciona para classes com uma média de 35 alunos), ela respondeu: “Eu prefiro usar esse tempo e corrigir do que correr com a matéria. Eu prefiro dar menos coisas do que dar muitas e eles não aprenderem nada. Mas eu não dou uma bateria de exercícios, dou uns quatro, cinco. Eu levo uma meia hora para chamar um por um”.

Este é outro ponto positivo na forma como Elaine conduz as aulas. Ela tem razão ao privilegiar uma quantidade menor de conteúdos em função de uma maior aprendizagem, porque o currículo não é posto para ser apenas burocraticamente cumprido, ainda que sempre se corra o risco de se menosprezar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Quando isso acontece, os alunos são duplamente prejudicados: por terem sido subestimados e por não terem aprendido conteúdos certamente importantes para sua formação. Elaine também acerta ao buscar trabalhar os conteúdos que são nucleares no currículo, essenciais para que o aluno possa seguir em frente. Nesse aspecto, percebemos uma clara diferença entre a ação da professora Elaine e a ação da professora Adriana, anteriormente analisada. Referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizado, Elaine diz o seguinte:

Eu corrijo na frente deles e já vou mostrando o que está errado. Depois que corrijo de todo mundo, eu vou na lousa. Os que foram fáceis para todos, eu nem corrijo, porque a maioria já acertou. Mas eu pego os que tiveram maior dificuldade e, aí, vou na lousa de novo e mostro para eles.

No entanto, mais adiante, o discurso da professora Elaine entra em contradição:

Eu quero que todos entendam, eu sou chata, fico chamando atenção toda hora, tem hora para tudo, eles ficam todos quietos. Na hora que eu estou explicando, eu quero silêncio; agora, na hora de fazer exercícios, pode conversar, eu não ligo; mas na hora da explicação, não. A gente prepara uma aula e você quer dar a aula. Você faz o planejamento antes de entrar na sala de aula e quanto à devolutiva, se consigo atingir uma parte da turma, fico satisfeita, porque eu fiz o meu papel. Agora, tem alguns que eu não posso abrir a cabeça. Quem não quer [aprender] infelizmente é complicado.

Aqui há dois problemas. O primeiro diz respeito à afirmação político-ideológica de que nem todos podem aprender, o que não nos parece correto. O professor, se realmente um profissional do ensino, não deveria ficar feliz apenas quando foi capaz de ensinar a todos os seus alunos? Não deveria ser capaz de perceber que a aprendizagem

depende das condições em que ela ocorre e que a mediação do professor é, talvez, a mais importante delas? O segundo problema está em que não pode haver ensino sem aprendizagem. Não há como o professor acreditar que fez seu papel se o aluno não aprendeu! Se o fato de um único aluno não ter alcançado a aprendizagem desejada já é grave, o problema se acentua quando atinge uma parte da turma. Não se espera, assim, que o professor seja capaz de ensinar apenas alguns ou somente quem pode ou quer aprender.

Ainda que alguns autores acreditem que a responsabilidade pela motivação do aluno decresce, na medida em que aumentam seus níveis de autonomia, não nos parece adequado pensar que são autônomos alunos que não vêm sentido nas aprendizagens escolares. Como conquistar um grau de autonomia que permita o exercício da cidadania na atual sociedade do conhecimento sem fazer, minimamente, uso dos conteúdos escolares? O desafio da atividade docente está, justamente, nos alunos que apresentam, por um motivo ou outro, maiores dificuldades de se apropriar de determinados conteúdos curriculares. Ao não perceber a amplitude de sua função, Adriana e Elaine estão incorrendo em erro que decorre da precariedade dos cursos de formação inicial, que não lhes proporcionaram a consciência ética e política desejada. A falta de um código de ética que fixe claramente o que se espera da atuação dos professores é, portanto, algo danoso ao exercício do magistério. Além disso, a falta de regulamentação clara da profissão acaba deixando os docentes à mercê da própria sorte, embasados muitas vezes em crenças incorretas.

Como lembra Saviani (1999), são muitos os significados da atividade pedagógica no decorrer do tempo, tendo em vista que eles variam em função do momento histórico, político e econômico em que a educação acontece. Concepções filosóficas de homem e mundo variam de acordo com as gestões educacionais que representam um ou outro ideário pedagógico. Para o autor, a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que o indivíduo se humaniza. Em outro artigo, o autor assim se posiciona sobre a ação pedagógica: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17). Não entendemos com isso, entretanto, que Saviani esteja apregoando que não se deva zelar, na escola, pelo bem estar dos

alunos, nem descuidar de outras funções do desenvolvimento como é o se envolver em atividades lúdicas, esportivas e artísticas, por exemplo. Assim, julgamos que Saviani defende a primazia do ensino-aprendizagem no espaço escolar, razão de existência da escola.

A escola é a instituição social responsável por transmitir o conhecimento historicamente produzido e acumulado de forma sistematizada e organizada. Quando o professor não ensina adequadamente a todos os estudantes, ele está prejudicando o futuro das novas gerações, justamente porque compromete a transmissão de saberes. Assim, além de realizar sua atividade sem compromisso político, ele prejudica, no mesmo movimento, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Quando reconhece não ensinar a todos os alunos, Elaine demonstra ignorar que cabe ao adulto mais experiente conduzir o desenvolvimento dos jovens por meio de aprendizagens significativas ao seu momento de vida e que o preparem para seu futuro. Não estamos afirmando, com isso, que o professor deve operar milagres no interior da sala de aula. Nosso intuito, antes, é ressaltar a necessidade de políticas sistemáticas de recuperação e reforço para estudantes com dificuldades de acompanhar sua turma. As políticas de recuperação e reforço estão, como se sabe, previstas na LDB nº 9.394/96:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...]

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

[...]

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Na rede paulista, tais políticas se concretizam de maneira muito pontual. No ano de 2009, por exemplo, elas aconteceram especificamente nas primeiras semanas de aula do ano letivo. Para 2010, a intenção era realizá-las durante o ano. De toda forma, é preciso que tais programas sejam contínuos e paralelos ao andamento das turmas (como, aliás, estabelece a legislação), acontecendo no decorrer do ano letivo e no contraturno, a fim de que a aprendizagem dos alunos não seja prejudicada. O que nos causa desconforto no discurso da professora Elaine é o fato de ela não reivindicar, em nenhum momento, políticas de recuperação e reforço para seus alunos, de modo a oferecer-lhes

melhores condições de ensino e, a si mesma, melhores condições de realizar as atividades pedagógicas.

Em toda a fala da professora, o aluno é responsabilizado por não querer estudar, por não estar motivado, por não saber, por não demonstrar interesse e por não responder a nenhum estímulo do professor. Destacar esse aspecto é importante porque diz respeito a uma visão profissional sobre a docência. É esperado que o professor reivindique melhores condições para a realização de seu trabalho, de modo a corresponder ao que a sociedade espera da prestação de seus serviços. Quando ele não faz isso, corre o risco de assumir uma postura semiprofissional. Talvez por isso a literatura aponte o quanto é polêmica a definição da docência como uma profissão, tendo em vista o comportamento de seus próprios atores. Lutar por melhores condições de trabalho é mais do que buscar melhores condições de salário e jornada, demandas habituais por parte da categoria. É também – e sobretudo – lutar por melhores condições de ensino a todos os que estão na sala de aula.

No que diz respeito ao papel do professor, Elaine relata como planeja suas aulas:

Tem que ter planejamento, porque sem planejamento nada funciona! Se você não tem o que você vai dar todo dia, ter em mente, preparar sua aula, nada funciona. Eu acho que tem que preparar [a aula], porque se chegar na sala de aula sem saber, na hora os alunos percebem que o professor está despreparado. Não tem como: tem que estar bem preparada! Depois de tantos anos, eu já calejei. Lógico que a gente muda uns exercícios, dá uns diferentes, tem que resolver alguns exercícios antes de passar para eles... Mas o conteúdo, mesmo, eu já sei. Já sei o que tem que dar, tudo, até o resumo do que tem que ser feito!

A maneira como Elaine organiza a atividade pedagógica traz algumas questões acerca de como ela utiliza os cadernos de disciplina escolares. Aparentemente, eles não modificaram sua ação pedagógica, talvez porque ela pouco os utiliza (contrariando, assim, a prescrição curricular adotada pela rede estadual) ou, talvez, porque sua prática já está tão automatizada, que pouco reflete sobre ela:

Lógico que você deve dar o mínimo necessário que o caderno pede, porque eles [referindo-se à prova Saesp] sabem que você não deu o que o caderno pediu [...]. Há professores que gostam desses cadernos, mas a gente fica muito amarrada e quem quer dar coisas diferentes, fica amarrada porque o tempo é escasso. Eu fujo um pouco. Explico daquela maneira, porque facilita o entendimento deles; vejo os pontos importantes que tem neles e não fico em cima dos exercícios da apostila. Dou exercícios diferenciados, dou mais exercícios.

Nota-se que uma há uma diferença entre fugir do que estipulam os cadernos e elegeer conteúdos mais nucleares e, portanto, centrais para a aprendizagem dos alunos. É evidente que os cadernos não foram colocados para serem seguidos à risca, dada a multiplicidade de características, perfis e situações que envolvem as turmas. No entanto, isso não significa desprezá-los. De todo modo, utilizando ou não os cadernos, Elaine nos fez pensar que, pelo já apresentado até agora, por um lado, sua visão sobre o papel da escola se aproxima – embora não seja totalmente coerente – do que seria a função do professor enquanto profissional da educação: envolver-se com a aprendizagem dos educandos. Por outro lado, desprezar uma prescrição curricular pode revelar pouco compromisso com o que o sistema de ensino propõe, o que, na prática, constitui uma “sabotagem”. Assim, agir desse modo pode ser questionável do ponto de vista profissional.

De qualquer forma, há que se refletir sobre o que os professores pensam a respeito dos cadernos e, sobretudo, acerca de como o utilizam, porque são eles, os docentes, os grandes responsáveis por fazer que projetos possam dar certo e gerar frutos positivos. Quando dizemos que a visão de Elaine sobre o papel da escola não parece ser coerente com o papel do professor, nos referimos a indícios de que seu discurso não é um exato reflexo da realidade da sala de aula. Acima, em relato já discutido, Elaine diz claramente se contentar quando atinge parte da turma. Já no fragmento abaixo, é possível perceber a presença de uma contradição em relação ao discurso já apresentado sobre o ensino a todos os alunos. Aqui, Elaine demonstra ter compromisso com a aprendizagem de seus alunos, inclusive com aqueles para quem o conteúdo se mostra difícil de aprender:

Tentar fazer com que aqueles alunos que não querem estudar, [que] vêm aqui só para fazer social, entendam qual a finalidade da escola. Eles chegam para mim quase no final do curso, porque eu pego só segundos e terceiros anos. Então, eles já botaram na cabeça deles que não querem [aprender], porque não conseguem e não adianta, que não vai acontecer. Então, quando eu mostro para eles que eles conseguem quando querem, eles dizem que tal exercício é fácil e o outro, difícil. Eu mostro para eles que tudo requer atenção, uns têm mais facilidade porque é mais fácil, mas o conteúdo difícil eles também podem conseguir; se conseguem o fácil, o difícil é consequência. Então este é o desafio: fazer com que aqueles que não querem entendam qual é a finalidade do processo.

Em resumo, discutimos nesse núcleo como Elaine concebe a função do professor no exercício de sua profissão. Para Elaine, ser professor é, atualmente, ser pai, mãe, psicólogo, entre outras coisas, porque, em sua visão, as famílias têm atribuído responsabilidades que antes eram suas para a instituição escolar, sobrecarregando, assim, o trabalho do professor com os educandos. Além disso, aparecem em sua fala significações contraditórias ligadas ao ensinar e ao aprender: ao mesmo tempo em que se dedica a realizar um trabalho de acompanhamento individual dos alunos, Elaine admite não ser capaz de motivar em todos eles o desejo de aprender, assumindo que, por esses estudantes, ela nada faz. E, se nada faz, é porque, por um lado, não consegue lhes ensinar os conteúdos escolares e, por outro, sequer reivindica melhores condições de ensino para si e para seus alunos, como os programas de recuperação e reforço adequadamente organizados previstos pela legislação. Dessa forma, ao considerar a docência como o exercício de uma multiplicidade de funções, Elaine distancia-se de seu papel primordial: o compromisso de promover a aprendizagem de todos os alunos.

O que me deixa chateada são os que não querem aprender, não os que têm dificuldade

Este núcleo está muito articulado ao anterior porque a forma de Elaine pensar o papel dos alunos está intimamente relacionada com sua forma de conceber seu próprio papel diante desses alunos. São conceituações que se relacionam, se complementam e, como veremos, podem, em alguns momentos, até entrar em contradição. Iniciamos a análise deste núcleo apresentando a visão de Elaine sobre seu alunado:

A mentalidade do ocidental é tirar vantagem em tudo; eles [alguns alunos considerados menos aplicados] percebem: ah, não vou repetir; no ano que vem, estou no mesmo lugar que vocês [dos alunos considerados mais aplicados], vocês estão se matando... Tem alunos que falam isso: no ano que vem, eu estou junto com vocês, só que eles não estão vendo que estão se destruindo. Então, é isso.

Considerando que alguns alunos não são motivados a aprender nem demonstram o empenho necessário na realização das tarefas propostas, Elaine organiza as situações pedagógicas atribuindo nota para todas as atividades feitas pelos alunos ao longo do período letivo como forma de envolvê-los em sua realização. Percebemos, no entanto, que Elaine não percebe que essa estratégia de envolvimento dos alunos não está baseada

na motivação para aprender, mas sim na coerção como forma de controle do comportamento. Assim, a nota é usada como um instrumento de exercício de poder do professor sobre o aluno:

Dou pontinho [para cada exercício realizado no decorrer das aulas], anoto no diário e, no final do semestre, eu dou uma nota para essas atividades que eles fizeram. Foi uma forma que eu encontrei de eles fazerem mesmo. Tem que fazer: ou faz ou não tem nota. É uma forma de eles tentarem e quem não quer, pelo menos copiou de alguém, é uma forma de eles abrirem o caderno e fazerem alguma coisa, é uma estratégia, que eu achei.

Para Elaine, tal ação é uma estratégia encontrada para fazer que todos os alunos participem das atividades propostas. Justificando-se, a professora nomeia seu comportamento como troca e não como controle: “Eles precisam de alguma coisa, sabe a troca, tem que ter a troca, com o aluno tem que estar sempre negociando, porque mandando não adianta, você tem que dar alguma coisa em troca e aí eles dão a devolutiva”. Se por um lado, a conduta de Elaine pode ser vista como forma de ajudar os alunos e a si mesma na regulação das atividades de ensino – o que é desejável por evidenciar compromisso com o processo ensino e aprendizagem, com o fazer pedagógico e com os seus aprendizes – por outro não nos parece ser a estratégia mais adequada. Em nosso entender, Elaine age dessa maneira por desconhecer quais são os interesses, as necessidades e os motivos que fazem seus alunos frequentarem o ensino médio. Como não os conhece, não pode nem atendê-los nem refletir sobre como realizar essa tarefa. Pensamos ser daí que decorre o sentimento que credita aos alunos serem desmotivados para aprender. Estarão os alunos realmente desmotivados ou Elaine não consegue tornar a aula significativa para eles? Se a aula fosse significativa para todos os alunos, seria necessário utilizar-se de negociação para que eles realizassem as atividades propostas?

É interessante perceber como essa queixa de desinteresse dos alunos é recorrente no discurso das professoras entrevistadas nesta pesquisa. Tal constatação denota que os professores em exercício não estão adequadamente preparados para lidar com o perfil do alunado atual. Aquela aluno - como afirmam falas recorrentes no meio pedagógico - que “chegava à escola com sede de aprender e que respeitava o professor como autoridade máxima”, se existiu alguma vez, não existe mais, ou melhor, continua existindo apenas no imaginário e nas expectativas de nossas professoras. É possível que

tenha havido uma mudança no perfil do alunado, em decorrência das múltiplas transformações sociais, dos novos e mais variados estímulos aos quais estão submetidos, da presença de novas tecnologias, dos novos padrões de família, que repercutem na educação e nos valores das crianças e dos jovens.

O fato é que os cursos de formação, ao que parece, não estão sendo capazes de preparar os professores para lidar com os alunos de hoje, que têm interesses diversos, que precisam ser motivados e sensibilizados para o estudo e, sobretudo, para cumprir tais tarefas. Estudo realizado pela Fundação Victor Civita (2010), a que já nos referimos anteriormente, faz constatações semelhantes: informa-nos que um dos motivos de maior insatisfação dos professores no exercício de suas atividades está relacionado à falta de interesse dos alunos e das famílias pelo processo de aprendizado. Os dados mostram ainda que a maioria dos professores brasileiros atuantes nos grandes centros urbanos afirma não ter preparo para atuar com as questões de sala de aula, o que é apontado no estudo como uma das consequências da deficiência dos cursos de formação inicial e continuada. Ainda sobre essa questão, cabe acrescentar que, tradicionalmente, os cursos tem formado profissionais especialistas em uma determinada área de conhecimento em detrimento da formação para a docência na educação básica. Parece existir, assim, uma cultura implícita, na qual vigora a imagem que as disciplinas de caráter pedagógico são menos importantes em relação aquelas de caráter específico. Dessa forma, não somente os currículos apresentam problemas, como acabam gerando concepções errôneas nos alunos que a eles se submetem. A fala abaixo bem ilustra essa concepção:

Eu queria fazer a complementação pedagógica, eu ia começar esse ano, mas aí quando veio essa história de dar aula de sábado (reposição por causa da gripe suína) acabei deixando, mas vamos ver ano que vem, se pelo menos faço a complementação pedagógica que eu também não tenho. Se bem que não é muito a minha vontade porque essa matéria eu sei que é tudo igual, desde o magistério, é a mesma coisa, não muda muito, porque na faculdade a gente também fazia as aulas de licenciatura aos sábados e era um caos, eu lembro que era muito engraçado porque lá no (nome da faculdade) eles juntam as turmas de todos os cursos que tem as licenciaturas, todos fazendo estrutura e didática, e tinha a turma da pedagogia, da psicologia, e tinha a turma de biologia, química e matemática, que eram as turmas de ciências exatas, a gente sentava na porta porque chegava um momento que a gente não agüentava porque a gente é muito exato. A professora de didática falava que o que a turma de pedagogia e psicologia enrola em uma, duas, três páginas, a

turma de exatas fala em duas linhas, e fala a mesma coisa. Era muito engraçado.

Novamente no que diz respeito à nota, Elaine evidencia a inexistência da reprovação na escola:

É complicado, porque é verdade: todos têm nota e passam. São empurrados, de um jeito ou outro... Você vai até o último para extrair alguma coisa, dar um cinco e passar de ano. Eu falo [para os alunos]: não pensa nessas pessoas, pensa em você e faça, por você, o melhor que você pode. Pensa lá na frente, não no agora. Mas é complicado falar isso para o adolescente, porque ele não tem maturidade para entender isso. Tem muita gente que não tem. Eles falam [alguns alunos para os outros]: “Seus bobos, seus trouxas, vão ficar se matando? Passa de ano igual!”.

Esse é um problema sério, porque denota que, para Elaine, seus alunos não atribuem valor ao estudo e não o compreendem como forma de alcançar melhores condições de vida. Se esse discurso é recorrente nas falas das professoras aqui entrevistadas, ele sinaliza que, além de ser algo muito presente no ideário pedagógico, pode também estar presente nas falas dos alunos, de modo que o discurso dos docentes alimenta o dos discentes e vice-versa. Há que se pensar nisso com cuidado porque certamente o futuro de uma geração fica comprometido quando ela acredita que a escola contribui pouco para sua vida. São necessárias mudanças urgentes: ou da escola e seus modos de funcionamento (que dependem de políticas públicas no âmbito do Estado) ou de nossos alunos (que, para mudarem, precisam das mediações de uma escola que faça sentido para eles).

Outro ponto a ser destacado é a fala a respeito da inexistência de reprovação. A professora menciona que todos os alunos passam “empurrados”, no entanto não é esse o princípio da progressão continuada. Progressão continuada não significa promoção automática, mas sim uma forma de buscar ensinar a todos. Tem como princípio o respeito ao ritmo de aprendizagem individual de cada educando, de forma que conteúdos que não foram plenamente apropriados numa determinada série poderão o ser na série seguinte, sem implicar refazer todo o ano letivo novamente. No entanto, o desenvolvimento do aluno não ocorrerá a contento se o professor não fizer um levantamento dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem ao iniciar o ano letivo e se, a despeito deles, desconsiderar as mediações necessárias para levá-los a

conquistar as informações e as habilidades cognitivas necessárias para seguir adiante - e com sucesso – em sua trajetória escolar.

Se a reprovação é prejudicial à vida escolar dos estudantes, mais prejudicial ainda é que prossigam sem dominarem os conhecimentos e as habilidades mínimos para seu nível de estudo. Assim, o aluno não deve ser “empurrado” pela escola – como Elaine disse acontecer - e, sim, submetido a um programa eficiente de recuperação e reforço, a fim de que tenha chances de se apropriar dos conteúdos que não foram adequadamente assimilados em sua formação.

É interessante notar como Elaine se relaciona com os alunos, valorizando seu acompanhamento e cuidado, um aspecto que, em sua visão, auxilia a incentivar e promover a aprendizagem. Em seu entender, a preocupação da professora com o aluno deveria ser entendida por eles como uma evidência de que ela acredita em suas possibilidades de aprendizagem. Se isso é verdade, talvez o tom pudesse ser outro:

Hoje, um deles reclamou que eu pego no pé. Eu disse: olha, se dê por satisfeito de eu pegar no seu pé! Você tem que começar a se preocupar quando eu começar a te ignorar, porque a partir do momento em que eu começar a te ignorar é porque eu vou abrir mão de você e, para mim, você é um caso perdido. Se eu pego no seu pé, é porque eu acho que você tem alguma coisa para render.

Para Elaine, existem três tipos de alunos: os que não querem aprender e estão desmotivados, exemplificados nos comentários acima; os que possuem dificuldades para aprender e os que aprendem com facilidade:

O que me deixa chateada são os que não querem [aprender], não os que têm dificuldade. Porque esses, a gente contorna de uma maneira ou outra, [faz] que eles entendam, de outra forma, até onde eles podem chegar. O que me deixa chateada são os que não querem saber [de aprender] e têm raiva de quem sabe. Esses me deixam preocupada, mas o que eu espero deles é que eles consigam entender. E eu fico feliz quando eles dizem: “Nossa, é assim?”. E eu vejo a alegria de eles terem entendido o que a gente está falando! [Eu espero] Que numa forma de devolutiva, exercício, atividade, que eu saiba se eles realmente compreenderam ou não o que a gente quer passar.

Importar-se com o aluno parece, dessa forma, querer que eles aprendam e é este comportamento, o de querer aprender, que Elaine espera que seus alunos apresentem. Estranhamente, no entanto, essa mesma professora acredita que a motivação do alunado está intimamente vinculada ao comportamento do professor:

Eles [os alunos] são terríveis, eles são tristes, eles testam o professor. Eles sabem com quem eles podem mexer, eles esperam que o professor tome uma atitude. Eles mais obedecem quem toma atitude do que aquele professor que passa a mão na cabeça deles. É, parece que aquela professora é boazinha, mas é aquela professora chata que é a melhor porque, por respeito, ela cobra e eles atendem. Então, eles sabem diferenciar. Agora daquela professora boazinha, eles dizem: “Agora é aula de relaxamento”. Eu sou chata, mas é triste ouvir isso.

Ou seja, parece que Elaine estabelece uma relação de dependência: se o aluno desmotivado gosta do professor que cobra e se Elaine se apresenta como uma professora que cobra, ela acredita que os alunos gostam dela. O bom relacionamento com os alunos é valorizado por Elaine e, por isso, cultivado com muito diálogo e respeito:

Eu falo para eles a primeira coisa de tudo. No primeiro dia de aula, eu falo que o primordial é o respeito, não só o deles comigo, mas o meu com eles. Se tem respeito mútuo, a gente consegue dialogar e, com diálogo, a gente resolve a situação. E, se não tem respeito, entra a intolerância e a agressão e com agressão a gente não consegue nada. Quando tem algum problema, eu chamo o aluno e converso com ele no corredor. Peço para sair comigo da sala e tento mostrar o que eu não gostei, quais são os problemas, o que está acontecendo. A gente resolve no corredor e tudo bem. Eu falo que a última instância é ir para a direção. Às vezes, eu até passo por cima da direção e convoco os pais; chamo o pai e já resolvo com o pai. Digo: “Olha, está acontecendo isso”. E resolvo com o pai. Eu não sou de passar a mão na cabeça do aluno, não. Na maior parte das vezes, dá certo. Eu, graças a Deus, nunca tive nenhum problema assim, não.

Sobre a prestação de contas de seu trabalho para a sociedade, Elaine assim se manifesta:

Oficialmente, prestar contas, assim, não. Fica a cargo da consciência de cada um. Eu falo para os alunos: eu sou muito tonta! Eu ganho a mesma coisa, poderia ficar com a bunda na cadeira lendo jornal e vocês aí. Mas eu estou me esgoelando aqui na frente, para vocês aprenderem alguma coisa. Eles dão risada! Eu sei que tem profissionais que fazem isso mesmo. Dizem: “eu estou ganhando o mesmo [sem me esgoelar]”.

O fragmento citado demonstra que há falhas no projeto político-pedagógico da escola, pois parece não haver nele mecanismos de controle e avaliação do trabalho realizado pelos professores em sala de aula. Nessas circunstâncias, fica mesmo a cargo da consciência de cada um fazer o que se espera que seja feito. Isto é, em si, um grande problema. É evidente que o rendimento escolar dos alunos indica para a sociedade o quão eficaz é ou deixa de ser a ação pedagógica. Mas isso não basta: é preciso que

outros mecanismos existam, pois, do contrário, a escola fica à mercê da vontade de cada professor, algo que certamente não é condizente com o que se espera de uma instituição de central importância. Pensamos que, em parte, esse problema decorre da natureza do trabalho docente, cuja cultura individualista requer plena autonomia do professor para atuar em sala de aula. Essa cultura, fortemente arraigada no meio pedagógico, pode dificultar - ou mesmo impedir - a criação de mecanismos adequados de controle da qualidade educacional, concepção que, a nosso ver, precisa ser superada.

Pelo que expusemos acima, fica claro que Elaine valoriza a relação estabelecida com os alunos, procurando fazer que ela não seja fria nem distante e, sim, afetiva. Suas ações de cobrar, “pegar no pé” e olhar cada caderno individualmente mantêm uma relação pedagógica respeitosa, que busca o comprometimento e o envolvimento dos alunos com suas tarefas escolares e suas responsabilidades. Tal comportamento é condizente com alguém que escolheu ser professora por gostar da atividade. Ao que tudo indica, a relação de Elaine com os alunos é realizada de maneira prazerosa, sem sacrifícios para ela. No relato em que a professora nos conta sua história de vida, encontramos subsídios para nossa afirmação: “eu sempre gostei de dar aula, sempre gostei de ensinar os outros e tal. [...] Eu gosto do que eu faço, graças a Deus eu gosto”.

Inegavelmente, a maneira como Elaine organiza as situações de aprendizado, sempre com base na relação estabelecida com os alunos, é um ponto positivo. O problema reside no fato de Elaine não conseguir ensinar a todos, sobretudo aos que ela denomina “desmotivados”, porque ela não encontra formas para fazer melhor. E, surpreendentemente, essa falta não decorre de não ter a quem se socorrer ou a quem buscar, como veremos no núcleo a seguir.

A cultura do isolamento

Elaine valoriza a escola em que realiza sua atividade como professora. Segundo ela, a unidade escolar dispõe dos recursos e apoios necessários ao exercício de suas funções:

Olha, eu não posso reclamar: eu me dou muito bem com a direção. Sempre trabalhei em escolas boas, sempre estive por aqui. Dei aulas sete anos no [nome da escola] e lá eu fiz amizade, a direção me adorava e eu tive todo apoio. Aqui também. [...] Quando eu entrei aqui, era outro diretor; depois ele pediu remoção e esse eu conheço, porque conheço a esposa dele. Então, eu tive todo o apoio. Eu nunca tive problema.

No entanto, fica claro que, na concepção de Elaine, os apoios para a realização do trabalho baseiam-se notadamente em relações de amizade. Para a escola funcionar bem, no entanto, isso não deveria, nem poderia, ocorrer. Os apoios deveriam ser previstos e planejados para todos os professores, de modo a permitir o exercício adequado de suas funções. É provável que essa seja uma característica marcante na escola em que a professora trabalha, tendo em vista que referências a relações de amizade também apareceram no discurso da professora Adriana, como vimos anteriormente. O que chama atenção, aqui, é a total ausência da noção de interdependência. Para Elaine, não existe trabalho em equipe na escola. Os apoios, quando existem, são isolados e, pior, não se pautam na visão de que a escola é um todo que, quando integrado, funciona melhor:

[O que eu acho] da escola como um todo? Eu acho que tem vários setores dentro da escola, desde direção, funcionário, faxineira, professora, cada um tem sua função. Mas tudo tem que ter uma engrenagem, porque se um quebra, acaba com toda a estrutura. E então, eu acho que é uma base para que possa tudo caminhar nos seus devidos lugares. Se cada um fizer direito e bem a sua função, a escola, como um todo, não só o diretor, mas o professor, os alunos, o todo, se cada um fizer a sua função direito, eu acho que a gente consegue ainda. Temos problemas, temos. Temos situações difíceis, temos, como em qualquer lugar. Mas a gente ainda consegue dar aula, consegue trabalhar, cada um fazendo sua função.

Percebe-se aqui, de forma muito clara, a presença da noção de que o trabalho docente é sempre isolado. Ou seja, para Elaine, cada um tem, na escola, uma função específica, representação que também aparece no relato da professora Adriana e, aliás, é muito presente nessa profissão. Elaine considera que se cada professor fizer bem a sua função específica, então a escola funcionará bem. Se, à primeira vista, ela dá a impressão de articulação, ao mencionar a necessidade de uma engrenagem que fornece a base para o trabalho de todos, uma leitura mais atenta mostra o quão distante essa visão é do trabalho em equipe – pelo menos não da forma como o concebemos. De fato, ela justapõe funções, na presunção de que se todas trabalharem bem em isolado, o trabalho de todos será bem realizado. Ora, essa é uma postura que está a serviço da manutenção da cultura do trabalho isolado, não discutido, não compartilhado. É uma visão que considera que o trabalho de um depende do trabalho do outro, o que é verdadeiro, mas que não considera o trabalho de cada um baseado nos pressupostos da interação, da troca e da cooperação, conforme o postulado por Thurler (2001) e Fullan

(2009). Na literatura, essa ideia sobre a profissão docente é discutida por Thurler (2001). Segundo a autora, a cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores e estabelecimentos de ensino, pois o individualismo está no âmago da identidade docente:

A maior parte das escolas de ensino fundamental funciona, ainda hoje, como uma “estrutura de ‘caixa de ovos’”: salas de aula separadas, protegendo os professores uns dos outros, como ovos em suas caixas de papelão; isso os impede de se entrecrocarem, mas, também, de verem e compreenderem o que fazem seus colegas. (THURLER, 2001, p. 59)

A cultura do isolamento faz que os professores trabalhem solitariamente, cada um por si. Esses professores são, segundo Thurler (2001), capazes de identificar os problemas que existem em suas salas de aula, analisá-los, propor soluções e modificar sua maneira de ensinar, mas sempre sozinhos:

Fotocopiando versões mais fáceis dos problemas submetidos aos alunos, reagrupando-os de acordo com suas necessidades e capacidades, aumentando e variando os exercícios e introduzindo uma avaliação mais detalhada do progresso de cada um deles. Se os procedimentos produzidos se mostrarem eficazes, eles serão progressivamente tomados como rotina. Do contrário, introduzirão outros. Muitos professores resolvem assim inúmeros problemas de ensino-aprendizagem em suas salas de aula, sem mudanças de experiências, sem divisão do trabalho. Algumas vezes, emergirão de sua solidão para pedir, pontualmente, um conselho ou uma ajuda a um ou outro colega. Muito raramente, buscarão ajuda de fora ou conseguirão inserir-se em uma “comunidade” baseada na troca e na análise de práticas. (THURLER, 2001, p. 63)

Essa prática profissional isolada, que atua como uma forma de defesa, se volta, contudo, contra os próprios professores que a praticam, uma vez que, na realidade, compromete o desenvolvimento profissional ao impedir a aprendizagem com o outro. A autora ressalta que tal conduta se deve a diversos tipos de medo do professor: de parecer melhor que os outros quando engajado em projetos que obtêm sucesso; de que os outros se apropriem de certos achados e obtenham, com isso, um êxito imerecido; de parecer incompetente se pedir ajuda; e, ainda, de modificar suas práticas, mesmo quando elas se mostram ineficazes. Nesse sentido, o olhar ou as sugestões de um colega são muito poderosos e, sendo assim, podem se voltar contra quem é olhado.

Entre uma prática que privilegia o isolamento e outra que privilegia a ênfase à cooperação profissional, encontra-se a chamada interação estratégica. Ou seja, um modo

de trabalho em que os professores se associam a determinados colegas, dentro de grupos distintos. É uma relação que se baseia no apego que se tem a um colega com o qual se trabalha mais estreitamente e do qual se sente mais próximo. Thurler (2001) destaca que, quando os docentes seguem esse modo de funcionamento, é comum se observar que aqueles que ensinam a mesma matéria, em classes diferentes, são mais próximos entre si do que aqueles que compartilham os mesmos alunos. De qualquer forma, trata-se de um avanço em relação à cultura do isolamento total.

A cooperação profissional, todavia, está baseada em outros pilares. Para Thurler (2001), é preciso que seus atores aprendam a investir e a explorar os recursos existentes para a realização de uma tarefa, compreendendo que não se é sempre o melhor em todos os momentos, que não se aprende sozinho ou, em suas palavras, “que de nada serve reinventar continuamente a roda, que o pensamento do outro, retomado e adaptado, pode ser mais eficiente do que uma longa pesquisa solitária, que se pode aprender e desenvolver cada um por si tanto quanto todos juntos” (THURLER, 2001, p. 82). Além disso, mais do que ter um foco claro na eficiência do trabalho, é preciso que a cooperação profissional busque atingir um objetivo comum: a ampliação das competências individuais e coletivas que garantam o bom resultado dos alunos. Por ter sido construído por todos, esse objetivo passa a ter sentido para todos e justifica a cooperação de cada um: “As culturas de cooperação favorecem a ‘liderança cooperativa’. Cada qual se percebe como uma unidade importante do sistema e participa ativamente para o seu desenvolvimento” (THURLER, 2001, p. 87).

Foi possível perceber que a professora Elaine desconhece a cultura da cooperação profissional precisamente porque esta não está presente no interior da escola em que trabalha. Elaine provavelmente encontraria alternativas para ensinar a todos os alunos – inclusive aqueles que, mesmo com ela “pegando incessantemente no pé”, permanecem desmotivados – se o trabalho que realiza fizesse parte de um esforço coletivo, se estivesse envolto em uma cultura de cooperação profissional e se não apenas ela – mas todos os docentes da escola – se organizassem para buscar alternativas coletivas para lidar com esses alunos.

O mesmo papel mediador que se espera do professor em relação aos seus alunos é, nesse caso, esperado da instituição escolar em relação aos seus professores. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente

humanas, decorre das relações estabelecidas com o mundo social, do qual o sujeito é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído. Nessa linha de raciocínio, considera-se que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada:

Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas), já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 2005, p. 60)

Mas de que maneira a escola pode promover o desenvolvimento dos sujeitos? Com base em uma ação mediadora intencional, organizada e planejada. De acordo com Vygotsky (2003), mediador é aquele que não se prende ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo sujeito, mas que organiza situações de aprendizagem que se antecipam a ele. A mediação não é um conceito, mas um processo; não é um ato em que alguém (ou alguma coisa) se interpõe à outra: ela é a própria relação estabelecida entre os sujeitos, por meio de um sistema de instrumentos e signos. Nesse sentido, cabe à escola a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem o processo de desenvolvimento de seus educandos. No entanto, o que fazer quando os professores não são capazes de atuar de acordo com tais pressupostos? Ora, parece-nos razoável pensar que, nesse caso, são eles mesmos – os professores – que precisam de uma ação mediadora a fim de que possam aprender como atuar profissionalmente e alcançar, assim, patamares mais avançados de desenvolvimento, nesse caso especificamente desenvolvimento profissional (aquele que lhes permitirá desempenhar bem seu papel na aprendizagem de todos os alunos). E de que forma isso pode ser feito? Uma das possibilidades é partir da mudança da cultura do isolamento para a cultura cooperativa, em que uns podem aprender com os outros, uns atuam como mediadores dos outros, promovendo a passagem do NDR para o NSP, ao atuar na ZDP, como acima já discutimos. No entanto, para que isso se transforme em realidade, é preciso que tais premissas componham o projeto político pedagógico da escola, do qual Elaine demonstra conhecer apenas algumas partes:

A gente trabalha todo ano e a gente sabe [quais são] as normas. Mas acho que muda de quatro em quatro anos e não sei se mudou no ano passado. Mas, no começo do ano [na semana do planejamento], são

colocados os projetos que vamos trabalhar, quais são as finalidades da escola, os objetivos. No meio do ano, tem o replanejamento.

Não conhecer na íntegra o projeto político-pedagógico da escola em que atua é outra questão importante que se relaciona à atuação profissional de Elaine. Como um professor consegue planejar suas ações junto aos alunos sem conhecer o projeto norteador de sua unidade escolar? O relato da professora nos permitiu compreender o quanto a gestão da escola falha quando não exige que os professores elaborem, em conjunto, o seu projeto político-pedagógico. Mas, se isso não acontece, não seria razoável esperar que a equipe gestora apresentasse então – e de forma detalhada – os diferentes projetos que cada gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) buscou implementar na rede de ensino? Não lhe caberia também acompanhar a efetivação do projeto no dia a dia da unidade escolar? Não deveria incentivar a cooperação entre seus muitos atores, encampando a meta de converter as intenções em ações que levem à aprendizagem dos alunos? Assim erra a instituição escolar e erram também os professores quando se conformam em conhecer apenas de maneira superficial o projeto de suas escolas acreditando que, mesmo assim, conseguem realizar a contento sua atividade docente. São ações que, a nosso ver, contribuem para desprofissionalizar o trabalho dos professores porque estão, claramente, distantes de uma atuação comprometida com a qualidade da educação e dos resultados que a sociedade espera dessa profissão.

Em resumo, este núcleo mostrou o quanto a atividade docente de Elaine está baseada na cultura do isolamento, não somente por vontade sua, mas também porque sua unidade escolar não propõe formas, espaços e tempos para realizar um trabalho diferente desse. Além disso, é importante perceber o quanto essa cultura individualista, própria do liberalismo, está enraizada no âmago da profissão docente, atuando de maneira nociva tanto para o desenvolvimento profissional dos professores quanto para o desenvolvimento escolar dos alunos. De fato, se houvesse entre nós uma cultura de cooperação profissional, ela certamente contribuiria para que Adriana e Elaine encontrassem, na escola, suporte, apoio e informações sobre melhores formas de ensinar e motivar a todos os educandos.

A profissão é a sua vida: você precisa abraçá-la muito bem, para não a transformar em frustração

Elaine emprega o termo “profissional” como algo que conduz à realização pessoal do sujeito, que o leva a ter plena satisfação na escolha de seu trabalho:

Uma pessoa tem que exercer uma profissão que ela escolheu. Eu sou assim: escolhi o magistério porque é uma coisa que eu gosto de fazer [...]. A nossa profissão, se você fizer com amor, você faz as coisas benfeitas. Mas, se faz porque tem que fazer, tem que ser obrigado, dá aquelas frustrações, aqueles problemas, principalmente na nossa profissão, de indisciplina, principalmente indisciplina com os alunos. E então, eu acho assim: que a profissão é a sua vida e, daqui pra frente, você tem que escolher, que decidir, se vai abraçar. Tem que ser uma coisa benfeita, para não se tornar uma coisa frustrada.

Sobre as características que o professor precisa ter para ser um profissional da educação, Elaine menciona atributos que acredita serem inatos, ou seja, próprios do sujeito. Assim, características que podem ser alcançadas por meio da formação inicial - ou continuada - não são mencionadas: “Primeiro: amor à profissão; segundo: paciência, muita paciência e disponibilidade, muita vontade de que eles [os alunos] aprendam as coisas que a gente planeja. Acho que é isso. Tem que gostar [de ensinar]”. À pergunta de que se era possível “construir” um professor com essas características, ela responde: “Não sei se constrói, não. Já se vem assim. É complicado. Eu acho que, para ser professor, já vem [pronto]. Tem que gostar mesmo! É uma coisa que já vem com a pessoa, é uma habilidade, um talento dela”.

Com esse relato, Elaine desconsidera o papel dos cursos de formação de professores, acreditando que, para ser professor, bastam a existência de vocação e a paciência. Essa concepção é velha conhecida daqueles que lecionam e se encontra presente no imaginário docente desde os primórdios dessa profissão, contribuindo para alimentar o debate acerca da docência como uma semiprofissão, como vimos no capítulo 1. Assim, a afirmação de Elaine contraria o referencial teórico que subsidia este estudo porque o homem se insere em um universo sociocultural e, em decorrência das relações com ele estabelecidas, se constitui. Nada é inato ao homem, a não ser sua condição biológica. Seu psicológico, seus registros, formam-se nas e pelas relações mantidas com o mundo social. Nas palavras de Aguiar (2001, p. 96):

O mundo psicológico enquanto conjunto de registros se constitui a partir das relações que o homem mantém com seu mundo

sociocultural. O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Ali estão as fontes propulsoras do desenvolvimento do homem. [...] A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho.

É interessante perceber que Elaine não acredita que basta seguir o que é prescrito pela profissão: ensinar algo aos alunos. É preciso, ainda, que isso seja feito com amor, doação e paciência, características que, segundo ela, são próprias do sujeito e particularmente necessárias ao professor. Aparentemente, para Elaine as prescrições da profissão só se realizam a contento se o profissional tiver “amor” pelo que faz. De fato, gostar do ofício parece ser algo fundamental para assegurar maior envolvimento e compromisso de Elaine com sua profissão. No entanto, não podemos esquecer que as competências que fazem do professor um profissional da educação não podem depender de características pessoais, mas sim, de criteriosa especialização. Ainda assim, a visão apresentada por Elaine parece-nos coerente para alguém que escolheu a profissão docente por sentir absoluto prazer com essa atividade:

Na minha época, era o auge da escola técnica, todos os meus amigos iam fazer cursinho preparatório para a escola técnica e eu quis fazer junto porque todo mundo ia fazer, eu fiz um simulado e ganhei uma bolsa. Meu pai pagou à vista para o ano todo. [...] Chegou no meio do ano, eu falei para os meus pais: “não é isso que eu quero fazer, não é escola técnica que eu quero fazer”. Eu falei: “eu quero dar aula, eu sempre gostei de dar aula, sempre gostei de ensinar os outros e tal”. A minha mãe ficou frustrada, imagina, você vai dar aula, você vai viver do quê? E meu pai me deu apoio, eu achei que teria o apoio da minha mãe, mas meu pai me deu apoio, ele falou assim: “deixa a menina fazer o que ela quer para ela não ficar frustrada”. No final, tudo bem, eu acabei fazendo magistério mesmo, escolhi, nem prestei as provas da técnica, eu fui para o cursinho, fazia porque ele já tinha pagado, mas eu fiz magistério no [nome da escola pública], fiz magistério lá e no meu último ano de magistério, que são quatro anos, eu comecei a dar aula como auxiliar numa escola lá no Itaim Bibi.

Acreditando que, para ser professor, é preciso dom, uma vocação que nasce com o sujeito, não causa surpresa que Elaine credite pouca importância à formação continuada:

Acho que a gente tem que estar se reciclando. Mas algumas coisas não têm nada a ver! Eu fiz dois anos, sábado o dia todo [referindo-se ao projeto Teia do Saber]. Eu acho importante, mas eu não entrei nessa [capacitação] esse ano, porque eles a estão fazendo *on-line* e tinha que assistir às videoconferências. E eu não tinha tempo: então, nem me inscrevi.

O relato acima nos faz compreender que se a formação continuada é importante, sua importância está presente apenas no discurso da professora, pois ela, em nenhum momento, buscou inseri-la entre seus objetivos prioritários: “Eu acho que é comodismo meu mesmo! Eu preciso fazer a complementação pedagógica, que eu acabei deixando. Eu acho que preciso continuar, mas é aos sábados e acabei deixando. Eu parei na graduação e preciso continuar”. Como Elaine sempre quis ser professora, e nessa profissão ela encontra sua realização, é compreensível que considere boa docência uma atividade realizada com amor e paciência, características pessoais do sujeito, relacionadas com sua afetividade, com suas necessidades e seus motivos. Parece também coerente o fato de Elaine ignorar o significado da formação continuada porque, para ela, isso não atende a uma demanda de base afetiva, mas apenas racional. A professora reconhece que a formação continuada é importante, mas não se dedica a ela porque suas necessidades já são atendidas pelo exercício mesmo da docência, que, de acordo com ela, pode ser realizada sem estudos complementares.

Como bem nos lembra González Rey (2003, p. 245):

as emoções capacitam a pessoa para decidir desde o começo de uma atividade se os meios físicos, espirituais e morais de que ela necessita para realizar a tarefa estão disponíveis [...]. Se as emoções “dizem”, “Não, os meios não estão disponíveis”, a pessoa se nega a realizar a tarefa. [...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar.

No entanto, é necessário apontar que o discurso da professora Elaine permite-nos inferir uma ausência de apreensão de que a ciência está em constante evolução, de que os conhecimentos docentes, notadamente no mundo globalizado, tornam-se rapidamente obsoletos, carecendo de atualização. Oferecer aos alunos conhecimentos desconectados de seu tempo é uma forma de sonegar informações e de menosprezar a importância dos professores na identificação, seleção e divulgação dos avanços da civilização. Mais adiante, Elaine explica as razões de seu comodismo, esclarecendo, ao que tudo indica, que compartilha da mesma concepção da professora Adriana – a de que

a boa docência é realizada com base apenas nas experiências adquiridas no dia a dia de trabalho e não em cursos de formação profissional: “Eu acho que a prática mesmo, em si, já leva à aula. Mas acho que é com muita paciência, força, no cada dia é um dia, que a gente mata cada dia. É assim que a gente vai [caminhando]”.

Novamente, a boa docência é associada a atributos como paciência e força, demonstrando um sentimento de que o trabalho docente é pesado e desgastante. É possível supor que os professores não atribuem valor à formação continuada porque não encontram, nesses cursos, respostas para as angústias vividas no trabalho em sala de aula. Cursos excessivamente teóricos e distantes da prática profissional podem não ir ao encontro das expectativas dos docentes, de modo que o desinteresse e o descrédito com que tratam a formação continuada são altos. Queremos dizer, com isso, que consideramos importante repensar as estruturas desses cursos para que eles passem a incluir, em suas propostas, questões que extrapolam as discussões sobre o ensinar e aprender e envolvam a questão afetiva, isto é, os sentimentos que o exercício profissional desperta nos professores, acolhendo esses profissionais e preparando-os para lidarem com seus sentimentos, notadamente quando os professores são iniciantes no magistério.

Embora reconheçamos que o pensamento de Elaine acerca de sua profissão está amparado nas necessidades e nos motivos que sustentam sua atividade, ele retrata uma falta de compreensão sobre o que é, de fato, a profissão docente. Como vimos no capítulo 1, a docência esteve associada, historicamente, a características muito vinculadas à maternagem e à doação. A fala da professora, portanto, condiz com as encontradas em pesquisa recente, realizada em parceria pelas Fundações Carlos Chagas e Victor Civita (2010), com estudantes em fase de escolha de carreira. De acordo com essa investigação, os jovens acreditam que, para ser professor, é preciso gostar muito do que se faz, amar a profissão e, especialmente, ser muito paciente. Há os que não consideram a docência uma profissão, mas um sacerdócio, uma missão que responde aos anseios da vocação.

É possível creditar essa falta de clareza acerca do que é a profissão docente – que não aparece somente nos discursos das professoras sujeitos desta pesquisa, mas também na literatura especializada – aos cursos de formação inicial, que não conseguem defini-la adequadamente, estabelecendo seus contornos e seus contextos de atuação. Se

isso fosse feito, os recém-formados talvez soubessem melhor como caminhar na profissão. Como isso não é feito, a profissão docente é definida mais por discursos do senso comum do que pela literatura especializada na área, fato que deixa os professores à mercê de ideias recorrentes, presentes no senso comum, que os vão contagiando de geração em geração.

Diferentemente da professora Adriana, para quem o exercício da docência não atende às suas necessidades e aos seus motivos, a professora Elaine considera sua atividade muito satisfatória, levando-a a nela se realizar plenamente:

Olha, [a profissão docente] é minha realização! É uma coisa que eu sempre quis, sempre gostei, me sinto útil, gosto do que faço, consigo dormir todo dia com a consciência tranquila de que eu fiz o meu melhor! Agora, é nesse sentido: todo dia acordar e vir trabalhar com vontade e não só pela obrigação.

Toda a atividade de Elaine parece ser feita com gosto. A escolha inicial pelo magistério, que como vimos anteriormente contrariou as recomendações de sua mãe, bem como a posterior escolha pela licenciatura em Matemática e, por fim, sua atuação cotidiana são situações que permitiram a essa professora a certeza de ter escolhido bem sua carreira profissional:

Depois de um ano só trabalhando, falei não é essa vida que eu quero – ficar com essas crianças só com magistério –, preciso continuar, pensei o que eu quero fazer, porque eu não queria fazer Pedagogia, eu não sou muito da área de Humanas. Como eu tinha feito magistério, já sabia a área de Pedagogia, já tinha tido tudo, didática, estrutura, já tinha tido toda essa matéria, eu gostava muito de Exatas, sempre gostei de Matemática, aí resolvi fazer Matemática, fiz no [nome de universidade particular] e lá eles dão tanto licenciatura quanto bacharelado. Eu fiz tudo, são quatro anos, três anos de licenciatura, coleí grau e no quarto ano eu fiz bacharelado. Me formei em 1996 e, no meio de 1997, já comecei a trabalhar no Estado.

Como pode ser notado em relação à satisfação com sua profissão, Elaine difere radicalmente de Adriana. Essa satisfação pode ser percebida também quando se refere à relação estabelecida com os alunos, aspecto por ela muito valorizado, como já visto no núcleo anterior.

Quando eu entrei nessa escola, no meu segundo ano de magistério no estado, tinha uma classe que ninguém suportava com mais de 50 alunos. Eles estavam no segundo ano e nenhum professor suportava aquela turma, ninguém, ninguém. Primeiro, a classe era superlotada, não tinha nem como andar [nela] e ninguém queria pegar a coordenação daquela classe. E, então, sobrou para a novata! E foi um

desafio: o ano todo negociar com eles toda vez que estavam conversando, [saber] o que estava acontecendo, os professores reclamando e tal. Daí, no meu aniversário, em novembro, eles fizeram uma baita festa surpresa e eu não esperava! Eles pediram para a diretora e ela autorizou – uma coisa que ela não autorizava para ninguém, e autorizou para mim – e eles fizeram uma festa. [...] Eles perguntaram quando era meu aniversário e [eu] não disse, porque eu não gosto de dizer. Mas eles descobriram e foi uma surpresa, uma das primeiras! Fiquei muito emocionada porque não esperava mesmo. A outra foi quando eu fui escolhida para paraninfa, lá. Aqui, também, já fui um ano escolhida como paraninfa... Essas coisas mostram que a gente está no caminho certo.

Novamente, aparece mais um discurso que nos permite perceber os sentidos atribuídos por Elaine a sua atividade: aquele em que estão presentes suas preocupações com a preparação dos alunos para exames externos:

Eu tenho uma turma de reforço, de aceleração do terceiro ano, que passava revisão do ENEM, SARESP. E então, toda terça, eles vinham fazer essa aula comigo. E então, um dia, a gente estava conversando – e tem um aluno muito crítico no terceiro C – e ele disse: “Quando eu tive aula no primeiro ano, eu tive aula com uma professora. E, quando vi você, no segundo ano, você surpreendeu totalmente!”. Ele me elogiou, mas eu fiquei triste, porque ele colocou, no Enem, que os professores são péssimos e falou de cada professor: foi enumerando um monte de defeitos. E de mim ele falou bem. Eu disse: “pois é... Só que você colocou todo mundo no mesmo saco! Eu fico feliz, porque você acha bem de mim, mas, ao mesmo tempo, eu fico triste, porque você está criticando uma categoria que é a minha categoria. Será que todo o tempo que você passou aqui na escola, você não aprendeu nada? O que você sabe até hoje foi por quê? Você está falando uma coisa por causa de um ou outro professor e você coloca, numa pesquisa oficial, como um todo, os professores”. Ele ficou pensando... E eu disse: “olha bem o que você vai fazer no SARESP, porque lá tem as mesmas perguntas!”. Eu fico chateada com essa situação, em saber que alguns colegas meus têm a dificuldade, não é que sejam maus profissionais, mas são pessoas que têm dificuldade em lidar com adolescentes, com essa juventude...

Elaine demonstra que se organiza, buscando preparar o aluno para alcançar um bom desempenho nas avaliações externas e, por consequência, nos exames vestibulares. Isso em si é algo positivo porque, articulado com as finalidades do nível de ensino em que atua, poderia demonstrar adequada conduta profissional por parte da professora. No entanto, parece-nos que Elaine está mais preocupada em melhorar a pontuação da escola

e, assim, melhorar a sua remuneração por meio de bônus⁵⁴. Não existe, no discurso da professora, inquietação com a outra finalidade do ensino médio, que é a preparação para o mundo do trabalho, ambos parâmetros dados pela LDB. A escola em que Elaine leciona é uma das dez primeiras colocadas na capital paulista, de acordo com os critérios do IDEB, índice que aponta para o fato de tais escolas levarem os alunos a aprender, sem incidir em reprovações excessivas ou em evasão intensa. Mas, para a professora, essa atual exigência das redes públicas estaduais altera a forma como os professores organizam seu trabalho diário. Segundo ela:

No ano retrasado, foi a primeira vez [que a escola ficou entre as dez melhores no *ranking*]. A nossa escola foi a [lugar no *ranking*] da capital! Aí, o que aconteceu? Foi o auge! Ano passado, fizeram novamente, mas agora colocaram metas. Só que sair do zero é uma coisa; sair de cima é diferente. E isso aconteceu com a gente. O [ensino] médio não alcançou a meta, só o fundamental... Deu um bafafá, um estresse, é uma situação tão desagradável você saber que trabalhou como um condenado e os outros ganharam mais do que você. Não é legal, não é sadio! Tinha que ser de outra maneira, não tinha que estar vinculado ao bônus, esse *ranking*.

Em relação ao bônus, Elaine está certa. Ele não deveria estar atrelado a um nível de ensino, porque é mais fácil obter melhorias quando se sai de um nível de qualidade educacional muito baixo. Manter o desempenho elevado é muito mais difícil (alcança-se o efeito “teto”), razão pela qual o estado de São Paulo está, atualmente, revendo essa política. Assim, Elaine tem razão ao defender que o bônus deveria ter sido dado à escola como um todo, ou seja, aos professores que atuam em todos os níveis de ensino, sobretudo porque tal medida aumentaria o interesse pela realização de um trabalho integrado, que contribuiria para instituir, ou pelo menos iniciar, a cultura da cooperação profissional nos moldes já discutidos neste capítulo.

Os relatos acima também demonstram uma extrema condescendência de Elaine em relação aos seus colegas docentes, um comportamento que em nada ajuda a profissão. Ao contrário, contribui para a construção da ideia de que a docência é uma semiprofissão, como bem mostraram os autores que apresentamos no capítulo 1. É urgente a necessidade de criar mecanismos efetivos de controle e avaliação do trabalho

⁵⁴ O bônus por resultado é uma medida que faz parte do programa valorização pelo mérito, que compõe as políticas do governo do Estado de São Paulo empenhadas em melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas da rede. Paga até 2,9 salários extras por ano para as equipes escolares que superarem as metas de desempenho estabelecidas para cada escola. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 18/10/2010

executado pelos professores, feitos no interior da escola, pela própria equipe pedagógica, de modo a afinar o trabalho coletivo e as metas postas pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Esse comportamento de tolerância a práticas inadequadas não está a serviço de melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos; tampouco busca construir um sólido *status* profissional para a categoria, como bem aponta Nóvoa (2003) em discussões já feitas no capítulo 1. Tal como vemos, a tolerância excessiva torna-se condescendência, porque entende a profissão docente como algo sem rumo, sem diretrizes preestabelecidas ou bem definidas, sem um compromisso com a boa qualidade da educação, sem a exigência de sólida formação para executar uma tarefa tão importante como a formação das novas gerações.

Ou seja, é um discurso impotente, que constata a situação, mas não tem ânimo nem energia para modificá-la. É um discurso que apregoa que “eu fico chateada com essa situação”, mas que não se converte em ações concretas para mudá-la. Pelo contrário, quando conversa com o aluno revoltado com alguns professores, Elaine quer silenciar sua voz para abafar a denúncia da precariedade do ensino recebido e a reivindicação por uma educação de melhor qualidade, demandas legítimas e, aliás, feitas por serem de pleno direito do estudante. A respeito da prática docente adequada ou inadequada, Marcelo (2009) lembra que há professores que realizam seu trabalho de maneira honesta e profissional, comprometendo-se com a aprendizagem de seus alunos, levando-os a se apropriar dos conteúdos disciplinares que ensinam, chegando, inclusive, a produzir inovações que, muitas vezes, infelizmente, não chegam a ultrapassar as paredes da escola. No outro extremo, há a incompetência de docentes que se amparam no espírito corporativo e se trancam em suas salas de aula porque, isolados, podem desenvolver um ensino que claramente frustra o direito de aprender dos alunos. Esse parece ser o dilema:

Como sair desse impasse ou dilema? Alguns países estão optando pelo desenvolvimento de um sistema de padrões para que possa determinar com clareza quais são as competências que todo docente deve possuir e demonstrar. Nesse sentido [...], os padrões educacionais constituem uma das ferramentas mais poderosas para a profissionalização do ensino, já que desempenham um duplo papel no desenvolvimento da profissão. Em primeiro lugar, eles são uma boa maneira de demonstrar ao público e aos políticos que a profissão tem suficientes processos de controle de qualidade, controlando o acesso e o exercício de uma prática eficaz, e assim ganhar em legitimidade social. Em segundo lugar, os padrões funcionam como parâmetros e orientações para o desenvolvimento do trabalho profissional, já que podem definir uma

prática eficaz em termos dos resultados desejados. (MARCELO, 2009, p. 7)

Em resumo, é possível dizer que a professora Elaine se aproxima mais do que a professora Adriana de uma compreensão a respeito do que vem a ser a profissão docente, pois revela certo compromisso com a aprendizagem de seus alunos. No entanto, vale ressaltar que isso não significa buscar estratégias para ensinar bem a todos os que estão na sala de aula. Pontos positivos são encontrados em sua atuação, como o envolvimento afetivo com a turma, a busca por uma relação baseada no respeito e no acompanhamento individual e sistemático das atividades que os estudantes realizam ao longo do ano letivo. A profissão é vista como uma realização porque atende aos motivos que a geraram: o prazer de ensinar ao outro. No entanto, nota-se uma contradição nessa concepção, não percebida por Elaine, como pôde ser visto ao longo das análises realizadas nos núcleos anteriores. A professora não percebe que justamente o que mais a atrai na docência – o ensinar – não é feito plenamente por ela, que admite não conseguir ensinar a todos os estudantes. Embora isso seja motivo de desconforto, Elaine nada faz para mudar essa situação. Como estratégia psíquica para resolver a contradição, a professora atribui prazer ao modo afetivo e próximo com que se relaciona com os alunos e não ao fato de ensinar a todos para que sigam com sucesso sua trajetória escolar.

Embora contenha aspectos positivos, a atividade de Elaine ainda está aquém do que a literatura – Altet (2001), Moura (2001), Roldão (2007), Marcelo (2009) aponta ser importante para o professor profissional: ensinar a todos. Isso significa que, para poder ser um professor que promove aprendizagens em seus alunos, é necessário buscar formas mais eficazes de motivar o corpo discente, notadamente os que parecem já ter desistido de suas possibilidades de aprender. Pontos negativos e que contribuem para uma visão não profissional da docência podem ser percebidos na cisão entre ensinar e educar, na inexistência de um projeto pessoal de formação continuada, na falta de investimento em relações de cooperação profissional. Todos esses são aspectos que, indubitavelmente, poderiam ser examinados de forma diferente por Elaine em sua ação pedagógica de promover a aprendizagem daqueles que buscam a escola porque sabem que é nela que podem alcançar oportunidades de mudança de vida. A falta de reivindicação por melhores condições para exercer suas funções, a condescendência

diante de ações inadequadas realizadas por colegas de profissão e o apoio profissional baseado em relações de amizade só entravam a luta por uma escola melhor. Além disso, há que se destacar a “herança” de ideias equivocadas, como a de que a boa docência só pode ser realizada por quem tem determinadas características, dom e/ou vocação, postura que implica menosprezar a necessidade de formação especializada, seja em nível inicial ou continuado.

Não pretendemos, com isso, estabelecer critérios para verificar se um determinado sujeito possui as condições necessárias e suficientes para realizar o que se espera dele em termos de docência. Nosso intuito é outro: salientar o quanto é frágil, para Elaine, o conhecimento acerca dos aspectos-chave de uma boa docência. Ainda que este estudo não pretenda generalizar seus achados, acreditamos que é possível – e provável – que existam outros professores como Elaine lecionando na rede. Assim, os tomadores de decisão podem encontrar, em suas falas, subsídios para refletir sobre as medidas a serem tomadas para formar melhor os futuros professores e evitar que visões tão espúrias sejam eternamente recicladas por parte dos professores em exercício.

A professora Telma

A gente está com o futuro nas mãos

A professora Telma teve sua primeira formação em Ciências Sociais e a segunda em Geografia. Não cursou magistério antes das graduações, mas faz questão de destacar em seu relato que escolheu a docência propositalmente:

Na verdade, eu fui fazer Ciências Sociais. Na época, não tinha ainda regulamentação da profissão [...] e não pude fazer estágio nem nada. Acabei dando aula e vindo para a educação, mas com bastante consciência do que eu queria. Eu trabalhava já no banco. Deixei o banco para ser professora, porque eu queria: sempre gostei.

Chama a atenção o fato de Telma enfatizar que queria ser professora e que deixou outra atividade profissional para se dedicar à docência. Por seu tempo de profissão, acreditamos que, na ocasião de seu ingresso no magistério, Telma deveria ter por volta de 24 anos, época em que se deu a constituição de sua família, com o nascimento de seu primeiro filho. Com isso, muito provavelmente, a escolha pela docência, já vista como uma profissão interessante, passou a ser ainda mais, por permitir conciliar vida profissional e pessoal. Dizemos isso porque essa costuma ser uma representação típica no senso comum, embora a literatura (GATTI e BARRETO, 2009) mostre que a docência não é uma profissão que facilite, em nada, a conciliação com a vida pessoal, tendo em vista sua alta carga horária de trabalho semanal – como discutimos no capítulo 1. Além disso, Telma trabalhava há cerca de quatro anos como caixa num banco, uma função para a qual ainda não se exigia o nível superior, mas não tinha uma carreira já delineada. Ainda em relação à escolha da profissão, Telma diz não ter sofrido nenhuma influência externa em seu interesse pela docência, embora reconheça que sua irmã tenha cursado magistério e que seu pai considerava sua escolha “maravilhosa”. Inquirida sobre sua escolha pela docência, Telma comenta:

Se alguém me influenciou? Não, eu sempre quis ser professora. Eu sou de uma geração em que ser professor era muito importante. Meu pai... Minha irmã fez magistério, ela era o *top* lá de casa! Meu pai achava [isso] maravilhoso e eu brincava de professora desde pequena... E, então, sempre me identifiquei como professora. E, então, não me inspirei em alguma coisa para ser professora.

Aparentemente, há algum equívoco nesse relato. Telma parece ignorar, por vezes, o fato de ter uma irmã que cursou magistério – e era vista como o *top* de casa –, valorizada pelo pai. Essa mesma atitude pode ser percebida em outros momentos quando, por exemplo, discorrendo sobre sua história de vida, afirma:

Já lhe falei que foi de mim mesmo. [pausa] Aí, vamos ver... [pausa]. Lá em casa, era o meu pai quem estimulava os estudos da gente. Eu me lembro muito dele lendo para a gente. A minha mãe não participava muito dessas coisas. Ninguém na minha casa seguiu para a educação. Só eu mesmo. Depois que eu entrei, não saí mais. Me efetivei tarde, foi agora há cinco anos. E, então, eu dei entrada na minha aposentadoria e deve sair logo no início do ano que vem. Eu esperei cinco anos, porque é regra: tem que ficar pelo menos cinco anos na mesma escola para poder aposentar. Eu fiquei aqui e agora pedi. Não me lembro de nenhuma influência na minha escolha... Acho que sempre foi de mim mesma, eu sempre gostei. Meus irmãos não são da educação, só uma irmã que fez magistério, mas os outros não são. Só eu mesma. Não tenho muito o que falar de mim não, já falei demais. Acho que está bom.

É possível que a irmã não tenha seguido a docência como profissão e que Telma seja a única professora atuante na família. De todo modo, uma análise mais detalhada desse aspecto fica comprometida porque Telma não quis se aprofundar nessa questão. Respeitamos sua decisão, sobretudo por razões éticas, mas também porque consideramos que tais informações não são centrais para este trabalho de pesquisa. Se, de acordo com os pressupostos metodológicos que norteiam nossa análise, a apreensão das mediações constitutivas da escolha profissional de Telma fica comprometida, não acreditamos, entretanto, que esse fato impeça nossa compreensão sobre os sentidos que ela atribui à sua atividade como professora. Quando lhe perguntamos se o professor era um profissional da educação, Telma assim se manifestou:

Depende. Eu sou, eu me sinto. Agora, depende de várias coisas, depende de como ele encara a profissão dele, porque se ele encara como um bico, ele jamais vai ser um profissional. E tem muitos assim, principalmente na rede pública [...]. Mas, depende, tem muita gente boa ainda no magistério, que são profissionais, são competentes, são preocupados com o futuro, porque a gente está com o futuro nas mãos.

Essa concepção de Telma é positiva porque o professor é, de fato, o profissional responsável – e designado pela sociedade – para trabalhar com a formação das futuras gerações, tarefa de imensa responsabilidade. Mais adiante, Telma ressalta que o papel do professor se constitui em ensinar:

Eu acho que a escola tem que **ensinar**⁵⁵. Eu sou contra essa nova pedagogia de que o professor é um educador, que tem que ensinar a educação, de casa e tal. Eu acho que cada um tem o seu papel. Os pais têm que dar educação básica de casa. Como ele [o aluno] vai se tornar um ser humano na sociedade? Na escola, ele vem para aprender e garantir o futuro dele. É assim que eu vejo. [...] Então, mas você tem também uma função de ensiná-lo a não jogar o papel no chão. A gente, como professor, tem que falar muito sobre a cidadania e ética. Isso sem dúvida, mas questões do educar, ainda relações humanas, isso tem que vir dos pais. Não tem outro caminho; se os pais não ensinam, fica difícil.

Aqui há um problema: assim como as professoras Adriana e Elaine, Telma estabelece uma distinção entre ensinar e educar. Para Telma, o ensinar está atrelado aos conteúdos acadêmicos e o educar, à formação do sujeito para viver em sociedade. Ocorre que esta última função, que Telma atribui basicamente à família, é também da escola. Cabe à escola preparar o futuro cidadão para a vida em sociedade. Se essa preparação não vier da família, como as professoras esperam, a escola não pode fingir que não percebe essa lacuna e, assim, abster-se de realizar esse importante papel, mesmo porque, não há como conceber o exercício pleno da cidadania numa sociedade sem que se domine conhecimentos de ordem científica, filosófica, artística, enfim, conhecimentos sistematizados e transmitidos pela escola. Assim, a relação escola-família deve ser uma relação de estreita parceria na formação integral do sujeito humano. Como já dissemos, essa distinção entre ensinar e educar, entre papel da família e papel da escola, presente nos relatos de Adriana, Elaine e Telma, parece ser recorrente entre os professores, como aponta o estudo realizado pela Fundação Victor Civita (2010) já citado anteriormente.

Ainda se referindo ao papel da escola e, por consequência, ao do professor, Telma vê as prescrições da SEE como imposições unilaterais:

A secretaria da educação sonha. Ela está num palco totalmente iluminado, sem sentir, sem descer. Eles não olham pra baixo: eles criam regras, criam leis, sem olhar pra baixo! E nós estamos embaixo. Não em termos de subjugado. Mas eles sentam, são burocráticos, criam leis e mandam aplicar e não funciona [...]. A secretaria não nos ouve. [...] Então, eles nunca ouviram **o professor**. Aí que está o problema da educação nesse país: ninguém ouve o professor, ninguém vem consultar, fazer uma pesquisa com o professor, pra tentar consertar as coisas erradas e daí saírem coisas boas. (grifos do autor)

⁵⁵ Grifos do autor

Assim como vimos na fala da professora Elaine e como é recorrente entre o professorado, aqui também percebemos o discurso de que o professor nunca é ouvido e que a SEE impõe normas e deliberações de “cima para baixo”, sem consultar os professores e negociá-las com eles. Segundo Nóvoa (2003), é possível que essa postura da Secretaria contribua para diminuir a autonomia docente, justamente por colocar o professor sob o “comando” de um órgão superior. Para o autor, este é um dos aspectos que contribuem para a visão da docência como uma semiprofissão. Isso, entretanto, não parece afetar a visão que Telma possui sobre a autonomia do trabalho docente. Diferentemente das professoras Adriana e Elaine, ela considera que o professor possui autonomia para realizar seu trabalho e inclusive elogia a existência dos cadernos distribuídos para a rede de escolas estaduais paulistas. Segundo ela:

[...] a gente tem autonomia, sim, porque você pode seguir a apostila dentro de uma proposta curricular. Porque existe uma proposta curricular que a gente tem que seguir e, dentro daquilo, você tem mobilidade [...]. Eu acho que a gente tem autonomia, sim. Eu, por exemplo, passo muitos filmes para eles e todos os outros professores aqui dessa escola são bastante engajados. E então, a gente, nessa escola, tem bastante [autonomia], não ficamos só no arroz e feijão do livro didático e tal [...]. Inclusive, eu acho que sou uma das poucas que gostam desses cadernos, porque no caso de Geografia, é muito extenso, muito amplo, e você precisa estar informado o tempo todo e, de repente, eles têm muitas falhas, repetitivos eles [os cadernos] são, muito repetitivos. Às vezes, não só em textos, mas também em exercícios, atividades. Às vezes, a mesma pergunta é diferente, mas está repetitiva. Mas as informações, olhando o lado positivo dessa apostila, para a minha área de Geografia, ela tem novidades, coisas que eu teria que estar buscando, indo atrás, está ali, a coisa nova, as expressões novas, de geógrafos agora modernos. Então, eu não achei ruim, como muitos criticam.

O relato acima apresenta vários aspectos a serem analisados. Primeiramente, Telma demonstra uma concepção correta sobre a função dos cadernos. Eles constituem uma proposta curricular, que deve ser seguida por toda a rede porque a meta é unificá-la, dando-lhe coesão. Ao que tudo indica, porque seria ingenuidade supor o contrário, o objetivo da adoção dos cadernos não é impor ao professor uma forma de trabalho. Os cadernos devem apontar direções, mas sem tirar a especificidade da ação docente, que é a de transformar um conteúdo teórico em conteúdo de ensino. Nessa linha de raciocínio, não há por que pensar em perda de autonomia. No entanto, a fala de Telma não explicita se ela gosta mesmo dos cadernos, tendo em vista que ela faz críticas em relação ao

modo repetitivo como os conteúdos são apresentados, ou se a professora gosta deles porque as novidades de sua área estão ali contempladas, de modo que ela não necessita fazer trabalhos de pesquisa. Do que fala, de fato, Telma? Do reconhecimento dos méritos dos cadernos ou do comodismo que eles trazem à tarefa de ensinar? Esta última hipótese é levantada quando ela é confrontada com a maneira como Telma diz planejar suas aulas:

Como eu estou há muito tempo, já ficou na minha cabeça, já sei de cor e salteado o que eu estou falando, o conteúdo, é a praticidade. [...] Então, eu tenho uma praticidade, já que me permite não precisar preparar tanto as aulas. Isso você vai conquistando com muito tempo... Lá no começo, eu preparava aula. Vejo o assunto, preparo a aula um pouco lida, um pouco escrita, um pouco falada... Não só falada ou escrita, porque eles [os alunos] também não te ouvem mais do que 10, 15 minutos.

O relato acima indica que as aulas de um professor experiente correm o risco de se tornarem, com o tempo, uma atividade automatizada, pouco refletida e, por vezes, repetida por força do hábito. Por outro lado, a experiência pode trazer também pontos positivos, na medida em que ela dá ao professor uma direção, um rumo. Com base nele, o professor pode se permitir tratar de outros assuntos, seguir o interesse dos alunos, discutir fatos marcantes do cotidiano. No trecho abaixo, podemos perceber como a experiência docente enseja bons e maus aspectos para a prática pedagógica, destacando-se, entre os primeiros, a preocupação em dinamizar a aula:

Eu gosto muito que eles [os alunos] deem opiniões. Eu gosto muito de bate-papo. E, então, a gente anota o que foi falado. Então, não é uma aula, assim, fechada: hoje eu só vou falar disso! De repente, surge algum outro assunto, vamos falar desse assunto. Hoje, foi o apagão porque e tal. Não passa a aula inteira, também, falando, mas você sai. Então, não adianta você planejar. O importante é que você tenha um rumo, porque, se você também não planeja nada, você se perde, principalmente se for professor novo.

Ainda no que diz respeito à preparação das aulas, Telma comenta o que, para ela, parece ser uma competição desleal. A professora acredita que os alunos estão expostos a muita tecnologia fora do contexto da sala de aula, enquanto o professor ainda trabalha “com o giz, a lousa e a voz”. A nosso ver, a professora está certíssima quanto a isso, embora este não seja o caso específico das escolas paulistas, sobretudo dessa escola, bem conceituada em avaliações externas e inclusive pela própria entrevistada:

Essa escola, ela é bem equipada e a gente tem muito acesso a tudo. Não tenho do que me queixar dessa escola especificamente. [...] Nós, aqui, temos sala de informática: a gente leva o aluno até lá, eles fazem pesquisa, a gente tem vídeo, tem data *show*, tem muitas coisas boas aqui. De acesso.

Assim, percebemos uma contradição no discurso de Telma. Se suas aulas ainda estão no modelo lousa, giz e voz, isso se dá em função de uma prática repetida e não refletida: afinal, como ela indica, os recursos tecnológicos estão disponíveis para os professores em sua escola. Devemos destacar a importância de uma prática refletida, porque levar os alunos repetidamente ao laboratório de informática não trará resultados educativos se não houver um propósito para essa visita. O simples acesso à informação tecnológica não garante uma seleção criteriosa de quais dessas informações são de fato relevantes para a formação dos alunos. Ensinar a fazer essa seleção é, pelo menos no início, papel do professor, mas isso só acontece se o docente estiver disposto a preparar suas aulas.

No caso de estar acomodado, realizando ações repetitivas ao longo dos anos, é evidente que essa tarefa fica prejudicada ou até mesmo esquecida. É possível, ainda, que Telma repita discursos que reclamam constantemente da escola por estar embebida em uma forte cultura profissional, que perpetua discursos negativos, muitas vezes sem refletir sobre eles ou sem buscar alternativas para propor mudanças e melhorias das condições de trabalho, caso elas sejam necessárias. A concepção de Telma sobre o papel do professor, coerentemente com sua visão sobre a docência como uma profissão, pode ser percebida quando ela reflete sobre as expectativas mantidas por professores e alunos em relação à escola:

Olha, a grande maioria [dos alunos] que vem para estudar, eles esperam que o professor tenha domínio da sala, domínio do conteúdo, querem prova, querem ter notas boas. Aqueles, aqui dessa escola, eles esperam que o professor se comprometa. Comprometimento; comprometimento, eles querem. Porque muitos comentam: agora, é aula de tal fulano. E então é aula vaga. Entendeu? Porque a professora não tem uma matéria preparada. Ou, então, ela vai falar e não prende a atenção e ela não dá conta da disciplina. E então eles [os alunos] sabem muito bem diferenciar quem trabalha, quem dá aula e quem está enrolando. [...] No geral, acho que o professor espera que o aluno aprenda, que o aluno vá para frente. Uma das coisas mais gostosas que eu acho é você encontrar um aluno mais para frente, no *shopping*, na rua e ele está cursando uma faculdade, ele está empregado, está bem! A gente quer ver um progresso.

O relato acima indica que a concepção de Telma está bem próxima daquela que se espera do professor, se ele for, efetivamente, um profissional da educação: comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Mas, para dar uma boa aula, só comprometimento não basta. É preciso dominar o conteúdo a ser ensinado e as metodologias para ensiná-lo aos alunos, além de habilidades de relacionamento interpessoal para lidar com questões típicas da adolescência que podem, por exemplo, gerar indisciplina durante a aula. Além disso, Telma reconhece que os professores que não se comportam de acordo com tais preceitos realizam uma atividade que não pode ser considerada profissional. Referindo-se às suas expectativas a respeito de seu alunado, Telma mostra, novamente, que o importante é que eles aprendam, que atuem como cidadãos na sociedade. Quando questionamos como é possível formar um bom professor, dotado das características que fazem dele um profissional da educação, Telma, assim como as professoras Adriana e Elaine, menciona que é fundamental ter amor pelo que faz:

Eu acho que a primeira coisa que você tem que fazer, em qualquer profissão, é você gostar daquilo que você faz. Então, o salário é muito pouco, mas eu acho que isso não impede você de ser um bom profissional: porque o fato de você gostar da sua profissão vai fazer você dar uma boa aula, uma aula legal, trazer assuntos bacanas, comentar com eles [os alunos] as coisas. E essa construção vem ao longo dos anos; você vai começando a acreditar que o aluno está prestando atenção, que ele está aprendendo e que você não está dando murro em ponta de faca. [...] Aquele que caiu na rede, porque acha que ser professor é fácil, ou ele vai ser um péssimo professor ou ele vai acabar abandonando [o magistério]. Vai procurar outra coisa, porque não é fácil, não é fácil mesmo.

Novamente, como notamos nas falas de Adriana e Elaine, não aparecem referências à formação especializada, em nível inicial ou continuado, fato que nos leva a concluir que estamos diante de uma profissão definida mais pelo senso comum do que pelo conjunto de conhecimentos construído na área, sobre a área e pela área. Estamos diante de uma professora com 27 anos de atuação, prestes a aposentar-se, com concepções semelhantes às de uma professora iniciante, com apenas quatro anos de atuação. Tal dado é indicativo da necessidade de articular políticas que cuidem das significações que os professores mantêm sobre suas formas de atuar. Enquanto permanecer a ideia de que um bom docente é apenas aquele que ama o que faz e que, em função desse amor, se dedica ao que faz, não será possível construir uma profissão

pautada na qualidade e na excelência. Ainda sobre a importância da formação continuada, Telma argumenta:

Tem muita importância se ela [a formação continuada] for de qualidade, porque tem coisas que são bastante proveitosas e a gente tira experiência e tal, e tem coisas que são muito ruins e não são tão bem-vindas assim. Tem cursos que você faz e você já vem com vontade de aplicar na sala. Você fala: “Que legal, vou fazer isso lá na minha sala!”. E você faz e dá certo. E tem cursos que você vai lá e sente que está perdendo tempo, perdeu um tempo e tal. Mas é muito importante. O professor tem que estar sempre se renovando: uma das funções do professor é estar sempre aberto às novas tecnologias, às novas maneiras de dar aula, às novas conversas, às novas tribos que chegam aí.

Novamente, o relato acima nos chama atenção. Embora atribua importância ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias, Telma mostra que não as utiliza em sua aula cotidiana, ou seja, parece ser apenas um discurso diferente sobre sua atuação. Telma também não se dedicou a realizar nenhuma pós-graduação, além dos cursos em serviço oferecidos pela rede, mostrando que a formação continuada não é vista como um projeto pessoal e que, possivelmente, cumpre apenas o papel de contribuir para sua evolução funcional:

Você entra com salário ruim e morre com salário ruim. O que você pode fazer é, com esses cursos de capacitação, você juntar pontos. Isso é coisa de 2005 para cá. E então você faz essas capacitações para poder juntar uns pontos e ganhar uma evolução e você vai evoluindo e você ganha 5% no seu salário, mas esses cursos eles têm que ser aprovados pela PUC, USP, não é qualquer coisa que você faz. Então você vai em palestras de gente bacana, mas também não serve, são cursos específicos como a rede do saber, teia do saber, um que a gente fez ano passado *on-line*, ensino médio em rede. Esses cursos são válidos, mas têm que ser fora do seu horário e o professor que, por conta de ganhar pouco, trabalha em várias escolas não tem como fazer.

Pensamos, assim, que há grande distância entre o que Telma diz e o que faz e, ainda, uma grande distância entre o que ela diz em um momento e em outro. Telma parece não perceber que no decorrer de uma única entrevista tenha dito coisas tão diversas, por vezes até mesmo incompatíveis, acerca da docência. Quando ela diz o que realmente pensa? Vejamos como ela menciona o trabalho realizado junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem:

É difícil, é difícil você lidar com o aluno que tem dificuldade, pelo seguinte: as salas são muito cheias. No começo, você tem quarenta,

quarenta e dois [alunos]. Então, você tem, aí, aquele que está lá no cantinho. De repente, você se esquece dele, dependendo da indisciplina da sala. Não vou falar para você que eu sou perfeita, que eu vou dar uma atenção diferenciada para aquele lá. Porque não dá tempo, infelizmente, não dá tempo! Mas a gente procura colocar [o aluno esquecido] num grupo em que ele consiga acompanhar, fazer com que ele goste de trabalhar em grupo, dar pontinhos positivos. A gente ajuda dessa maneira. Mas eu não sento com ele do lado: “Olha, vamos fazer isso”. De vez em quando, dá [para fazer isso], quando a gente anda pela sala, dá pra você até ver quem está caminhando: “veja aqui o mapa, está aqui, eu estou te pedindo isso”, aí você vai dar uma atenção.

Todas as professoras entrevistadas nesta pesquisa são unânimes ao se referirem aos alunos com dificuldades para aprender: não há tempo suficiente para dar a eles a atenção necessária. Ou seja, há que se pensar em programas de recuperação e reforço eficazes e de boa qualidade, que sejam suficientes para garantir a aprendizagem desses alunos. A estratégia que Telma encontrou para lidar com essa questão em sala de aula é colocar o aluno em grupo a fim de que ele possa encontrar sentido para as atividades que realiza. Telma diz não ter tempo para realizar o trabalho de recuperação paralela, razão pela qual não o faz, embora saiba que deveria fazê-lo. Falta-lhe sair dessa posição, articulando-se com seus pares para enfrentar a questão e reivindicar junto à direção da escola uma estratégia mais eficaz para lidar com esses alunos, o que já deveria estar previsto no projeto político-pedagógico da escola. No entanto, é possível que Telma se comporte dessa forma por desconhecer qual é esse projeto na escola em que atua. Em relação à influência desse mesmo projeto em seu trabalho, a professora apóia-se no trabalho baseado na pedagogia de projetos:

Depende do projeto, porque, se você fizer um trabalhinho, faz uma cartolina e põe na parede e diz que é projeto, não tem lógica. Mas, quando o projeto é bem envolvido com todos os professores, que não sejam todos da área, mas que seja uma coisa bem feita, que o aluno consiga fechar, dar um fechamento para esse projeto, consciente, depois, ele vai, lá pra frente, e diz “Olha, eu fiz isso na escola e foi legal! Eu me lembro disso!”. Aí, chama-se projeto e, aí, vale a pena, faz a diferença.

Especificamente sobre o projeto político-pedagógico, diz:

Sim, tem vários projetos. Já fizemos vários projetos: tem o projeto pedagógico, tem o projeto da escola. No começo do ano, a gente fala dele, conversamos. Nessa escola aqui, tem uma abertura muito grande. A questão do estatuto... Essa escola tem uniforme. Tem pais que

acham ruim o aluno ter uniforme, mas está no estatuto. Nessa escola, não se usa boné em sala de aula! E não adianta: não usa e não usa.

Ou seja, o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da escola é muito superficial. Mais ainda: ele não é visto nem como um projeto político, nem como um projeto pedagógico⁵⁶. O PPP é percebido como um requisito burocrático, necessário para o reconhecimento da escola como tal. Podemos supor ainda que também o próprio projeto seja superficial: por um lado, não prevê estratégias de recuperação para os alunos; por outro, também não prevê mecanismos de avaliação e controle da aprendizagem. Se o projeto de fato existisse, para além do papel e do cumprimento formal de uma exigência legal, é possível que o gestor se esforçasse para que sua equipe tomasse ciência dele, justamente para que sua implantação pudesse ocorrer com sucesso. Sobre os mecanismos de avaliação e controle da aprendizagem e sobre como acontece a prestação de contas de seu trabalho perante a sociedade, Telma comenta: “Perante a sociedade não tem nenhuma! Os pais são ausentes. Eu tenho até vergonha quando vejo o trabalho de alguns professores”. Ela afirma que há um mecanismo oficial, dentro da escola, de avaliação do trabalho docente:

O diretor e a coordenação cobram da gente se você tem alguma reprovação, muita nota vermelha. Existe um conselho: nós fazemos o conselho e a coordenadora nos orienta. “Você tem muita nota vermelha?” Ela pergunta, ela questiona. No final do ano, o diretor participa do conselho e, se a gente vai reprovar um aluno, a gente pensa muito para ver o que aconteceu, o que é melhor para ele. Às vezes, não é legal: ele [o aluno] não fez nada o ano todo! Mas também não é legal reprovar por conta das amizades que ele vai encontrar! E então é uma coisa muito complexa, muito complexa mesmo. Mas quem trabalha isso somos nós mesmos. Nós fizemos uma reunião de pais, sábado. E, da minha sala, vieram quatro pais. Os pais jogaram muito para cima da escola e não só na estadual, na particular, também.

Ou seja, Telma não percebe que a sociedade não é formada apenas pelos pais dos alunos, mas também pelos próprios alunos, por ela mesma, por seus pares, pela comunidade escolar como um todo. A cobrança por parte da direção aparece somente ao final do processo, porém deveria ser realizada ao longo de todo o ano letivo, oferecendo

⁵⁶ Estamos entendendo nesse trabalho que a dimensão política se refere ao compromisso com a formação do cidadão para viver e atuar em um tipo de sociedade. Já a dimensão pedagógica trata de definir as ações da escola para alcançar seus propósitos e intenções políticas. Nesse sentido são duas dimensões indissociáveis porque a dimensão política se cumpre por meio da dimensão pedagógica. Daí o nome projeto político-pedagógico. No cotidiano escolar, no entanto, essa compreensão nem sempre está presente.

suporte ao professor para identificar os problemas que foram aparecendo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e, também, condições para que tais problemas sejam superados. Da maneira como estão configuradas, a direção e a coordenação pedagógicas não se constituem nem em apoio nem em acompanhamento aos professores. Mais um indício da ausência de um projeto político-pedagógico para além do cumprimento de necessidades formais. Referindo-se aos saberes mobilizados na realização de sua atividade, Telma é a única, das três professoras entrevistadas, que faz referência à necessidade de um conhecimento de base científica sobre o ensino e sobre as teorias pedagógicas. No entanto, também menciona a paciência no trato com os alunos como algo imprescindível para se oferecer um bom ensino:

Acho que os saberes da Pedagogia, você tem que falar sobre... O principal é o conhecimento, para você ter uma base do que você vai falar. Tem que estar preparada. Acho que a convivência também mobiliza bastante. Você ter paciência: o adolescente, hoje, exige que você tenha muita paciência, porque ele sabe que não pode ouvir música, mas ele ouve! Hoje, eu já faço um sinal, olho pra ele e, então, ele tira [a música]. Mas é difícil... Muitas coisas: é um aprendizado. Então, você tem que ter simpatia, também. Carinho por eles e saber o que você está falando. Ter conhecimento científico, porque se não você não preenche.

Aqui, Telma demonstra estar em consonância com o que se espera de um profissional da educação: articular uma multiplicidade de fatores dos quais dependem o sucesso da relação ensinar-aprender, dentre eles o domínio de um arsenal de conhecimentos sobre sua área de atuação, sobre os processos didáticos que envolvem o ensinar e o aprender, sobre as relações interpessoais na gestão da sala de aula, entre tantos outros. Ao falar do carinho pelos alunos, parece-nos que Telma está se referindo ao estabelecimento de uma relação afetiva, que julgamos importante – embora não seja condição *sine qua non* - porque ela pode gerar nos alunos um encanto com a disciplina ensinada pelo professor e um maior prazer de frequentar a escola. Assim, quando o professor busca manter uma boa relação interpessoal com seus alunos, o processo ensino e aprendizado encontra terreno mais favorável para se tornar eficiente e prazeroso.

Em resumo, embora Telma seja a única dentre as três professoras entrevistadas que apresenta um discurso mais próximo do que se espera do professor como um profissional da educação, sua prática cotidiana não se coaduna com esse discurso.

Embora ela verbalize que está com o futuro nas mãos e reconheça a importância do seu trabalho, na prática suas ações parecem não refletir a mesma consciência política e social que conduz a uma educação de qualidade e excelência. O discurso que valoriza o aprendizado de uma geração não se apoia em uma prática que ensina apenas a uma parte do alunado. O discurso que valoriza a formação específica do professor não constitui um projeto pessoal de aprimoramento profissional. O discurso que retrata o professor como um profissional não combina com uma prática que não reivindica ações concretas por melhores condições de ensino e aprendizagem e desconhece a necessidade de uma ativa participação na construção do projeto político-pedagógico da escola em que atua.

O maior desafio é fazer que eles aprendam

Percebemos uma contradição no discurso da professora Telma quando ela se refere ao perfil de seu alunado e aos sentimentos sobre sua atividade como professora. Referindo-se aos alunos, Telma assim se manifesta:

A escola é uma escola que atende classe média C. Os alunos são alunos relativamente bons: não temos problemas graves de disciplina aqui. São alunos respeitosos, são alunos que você, principalmente os terceiros anos, você pede trabalhos e eles fazem trabalhos bem razoáveis! A escola fornece muitos recursos para que eles possam produzir um bom trabalho. E então eu gosto da escola. Eu escolhi, estou aqui pela minha escolha mesmo. E então, quando você gosta do lugar em que você trabalha e dos alunos, as coisas fluem melhor.

No entanto, ao explicar como avalia a atividade do professor, Telma diz:

Olha, é uma luta, uma luta muito grande. Você começa no começo do ano, vai bem. Você chega a essa época [final do ano letivo], já está difícil: os alunos já não querem nada! Isso é todo ano, não é esporadicamente [...]. Mas a gente ainda espera que você tenha plantado uma sementinha qualquer na consciência deles: é isso que eu espero, o meu papel. Eu acho que eu cumpro o meu papel: dar minha aula. Estou lá, quase me afogando, mas estou conseguindo falar ainda; consigo manter uma certa disciplina na sala e consigo passar a minha mensagem. Mas que eles absorvem toda ela, não. Não absorvem, infelizmente.

Os alunos ora são vistos como bons e respeitosos, ora são vistos como aqueles que tornam o trabalho do professor pesado, como depreendemos da metáfora “quase me afogando”. Tal contradição faz-nos pensar, como já dito anteriormente, que Telma tem um discurso contaminado por significações presentes na cultura profissional, que

reclama dos alunos, principalmente quando eles não respondem às expectativas do alunado ideal – existente apenas no imaginário dos professores.

Atender a um alunado real e encontrar formas de responder aos anseios e às necessidades desse público não idealizado são tarefas do professor que realiza sua atividade de maneira profissional. Se Telma não consegue fazer isso, é provável que ela, assim como a professora Elaine, desconheça as necessidades e os motivos que levam seus alunos a cursarem o ensino médio.

Entretanto, como podemos perceber ao longo deste capítulo, as professoras entrevistadas não receberam uma formação suficiente – nem formação inicial, nem formação continuada, – para ensiná-las a trabalhar com a diversidade, com as dificuldades de aprendizagem e com as necessidades individuais dos alunos. Se dizem aprender com a prática, no exercício mesmo da profissão, estão dizendo, em nosso entender, que conquistaram novos conhecimentos cotidianos, apreendidos na concretude do fazer diário, sem nenhuma mediação. Talvez seja por isso que Telma, aparentemente, não consegue lidar com os anseios de seu alunado real, porque não ocorreu uma aprendizagem mediada, por meio da qual ela pudesse chegar aos conhecimentos científicos acerca de sua profissão e de como lidar com o aluno real que está presente em sua sala de aula. Essa ineficiência da formação inicial e também da continuada – que se reflete em um discurso reproduzido, aprendido, que não espelha o cotidiano – decorre da ausência de articulação, durante a formação dessas professoras, entre os conceitos cotidianos e científicos envolvidos na atuação docente. Para Vygotsky (2001), conceitos cotidianos ou espontâneos são aqueles que o sujeito adquire fora do contexto escolar ou de instrução formal e deliberada. São, assim, conceitos formados no curso da atividade prática e nas relações de comunicação travadas com as pessoas do mundo social no dia a dia. Já os conceitos científicos são de outra ordem e dizem respeito àqueles desenvolvidos no processo de assimilação de conceitos comunicados sistematicamente por meio da situação de ensino escolar. Uma formação realizada sem essa articulação não é capaz de relacionar os conhecimentos científicos e teóricos sobre o ensino e o aprendizado com as experiências concretas e cotidianas dos professores. Em nosso entender, essa falta de articulação é uma das razões que resulta na precariedade dos cursos de formação inicial e continuada, que, muitas vezes, desconhecem ou desconsideram os conhecimentos construídos pelo professor em sua ação direta com os

alunos, que não apontam as contradições existentes entre o que é efetivamente feito e o que é pensado e, também, não indicam formas para superar essas dicotomias.

Assim, os conhecimentos cotidianos do professor e os conhecimentos científicos acerca da docência devem estar articulados, relacionados em toda ação formativa. Sem essa mediação, Telma terá dificuldade de perceber quais são seus alunos reais, que atividades e conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula para que avancem em sua vida escolar com sucesso e, ainda, quais funções ela deve cumprir a fim de atender ao que se espera de uma atuação docente dita profissional. Além disso, essa mediação deve permitir ao professor a reflexão sobre como converter o desejável em algo possível de ser realizado nas situações concretas – sempre diversas – de cada sala de aula.

No que diz respeito ao exercício da docência, Telma, tanto quanto Elaine, se refere à docência como uma profissão solitária:

É uma profissão solitária, embora você esteja com tantos seres em volta de você. É uma profissão extremamente solitária, porque é você sozinho com a sua matéria, com o seu conteúdo, que você tem que dominar, que você tem que estar trabalhando, que você tem que pesquisar, que você tem que tentar fazer o aluno aprender. E então é um trabalho árduo, uma gotinha que você vai, no dia a dia, construindo, colocando um pouquinho, dia a dia. Eu penso que é isso.

A visão da docência como uma profissão solitária decorre da ausência de uma cultura colaborativa no interior da escola, fruto, inclusive, da própria forma como a profissão se desenha - baseada na cultura do isolamento – e que tem desdobramentos evidentes na formação inicial dos professores. Se essa cultura colaborativa de fato existisse – e é urgente que exista –, é possível que o trabalho não fosse significado de maneira tão penosa, porque se abririam mecanismos de trocas interpessoais entre professores. Thurler (2001, p. 65) explica que a cultura do isolamento docente está associada ao que se chama “dispositivos pouco favoráveis às aprendizagens” porque os professores atuando isoladamente aprendem pouco uns dos outros e, por essa razão, não se encontram em uma posição fortalecida, nem para se interrogar, nem para inovar, ou desenvolver-se no plano profissional”. Assim, a introdução de uma cultura colaborativa entre os professores implica uma mudança na cultura da instituição escolar.

Em primeiro lugar, é preciso compreender que a colaboração entre os professores está a serviço de seu desenvolvimento profissional. Em segundo, é preciso que os docentes desejem essa mudança e participem de seu processo de implementação,

o que nem sempre é algo fácil de conseguir considerando que o novo geralmente suscita resistências nas pessoas. Em terceiro lugar, a instituição deve se organizar em termos burocráticos, a fim de que os professores tenham tempo para se encontrar, organizar reuniões, planejar o trabalho e realizar as trocas que se fizerem necessárias. Como possibilidade de desenvolvimento profissional, a cultura da cooperação entre professores resulta da ideia de que é muito difícil promover mudanças isoladamente, sem contribuições, sem apoio, sem contradição, sem esclarecimento conceitual que permita aos professores construir o sentido de suas experiências. No entanto, mais importante do que construir uma equipe de professores é o interesse por problematizar os dilemas profissionais e resolver problemas pedagógicos para além do que se chama “troca de receitas”. Algumas rupturas em relação à postura do isolamento docente podem ser percebidas na fala de Telma. Uma delas está presente quando ela se refere à rotatividade de professores na escola:

Infelizmente, eu tenho que dizer que o grupo de professores, depende do ano, há muita rotatividade! Então, quando os professores estão na casa – e permanecem na casa – é bacana; fica tudo legal, porque está todo mundo falando a mesma língua. Mas, quando há rotatividade, vêm professores novos, não compromissados... Eles até sabem das regras, mas não estão muito preocupados. E então abre uma brecha aqui, outra ali, e dá uma desestruturada nas relações, porque um professor manda tirar o boné, o outro deixou. Então, sai do ritmo.

O relato acima está se referindo à existência de regras na escola, as quais, de acordo com Telma, não são seguidas por todos, caso dos professores novos, que não estão compromissados com os propósitos da escola. De fato, a rotatividade docente, que ano a ano mobiliza os professores por ocasião do sistema de atribuição de aulas, é um problema para a criação e a implantação de qualquer projeto político-pedagógico. Não há projeto que resista a uma constante mudança nos quadros de pessoal! Embora o sistema de atribuição de aulas tenha sofrido, no caso dos professores não efetivos, uma modificação para o ano letivo de 2010 – baseando-se, agora, no rendimento avaliado por meio de uma prova elaborada pela Secretaria de Estado de Educação –, ainda estamos longe de um cenário que combata a rotatividade docente.

O professor mais bem classificado na prova escolhe suas aulas antes dos demais, ficando, assim, com as melhores escolas, que, geralmente, são as escolas mais centrais. Desse modo, uma classificação ruim na prova leva o professor a escolas preteridas pelos

mais bem colocados. Ou seja, embora o sistema tenha se modificado, permanece a lógica dos professores menos experientes serem alocados justamente nas escolas que precisam dos mais experientes. Evidentemente, esse recurso é um estímulo ao bom desempenho de todos, uma vez que a prova é realizada, pelo menos em tese⁵⁷, em situação de igualdade.

Ainda assim, a lógica persiste. A rotatividade deveria ser combatida por meio da adoção de um sistema no qual o gestor e o coletivo da escola pudessem escolher e/ou formar sua equipe com base em critérios preestabelecidos e que tenham relação com o que se espera oferecer aos alunos – e por que não? – na conduta profissional que se espera dos docentes, tal como acontece em outras profissões que buscam alcançar a excelência dos serviços em troca de dedicação, competência e remuneração. A busca pela boa qualidade na educação deve estar acima de qualquer tipo de burocracia. É possível que, se a escola onde as professoras entrevistadas lecionam tivesse a oportunidade de romper com esse ciclo de rotatividade, o trabalho colaborativo tivesse mais chances de se implementar, uma vez que se tornaria mais fácil estabelecer objetivos comuns. Nesse caso, as questões pedagógicas também poderiam dar um grande salto qualitativo.

Os sentidos que Telma atribui a sua atividade podem ser apreendidos também quando ela fala dos pontos positivos de sua prática pedagógica:

Quando um aluno chega pra mim e fala: “Professora, eu fui fazer um vestibular e caiu aquilo que você estava falando” ou “nossa, eu me lembrei da senhora, porque assisti um filme e de tal coisa que a senhora me falou lá, de Martin Lutter King, aquela vez”. Então, essa é a minha glória! Isso é o que vale a pena para mim.

⁵⁷ Dizemos ‘em tese’ porque, num país com uma tal fragilidade na formação inicial e continuada de professores, como demonstramos ao longo deste trabalho, é possível que nem todos os professores estejam preparados para competir em condições de igualdade, nessa prova classificatória. Como vimos, as pesquisas a respeito desse tema mostram que os licenciados são provenientes, no geral, de classes sociais baixas, perpetuando, assim, o ciclo vicioso das lacunas de formação básica, cultural e intelectual (ver MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Precarização da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores*. Águas de Lindoia, 2005. Consultar também, das mesmas autoras: Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007). Nesse sentido, a prova transforma-se em um duplo mecanismo de penalização. Sabemos também que o acesso a uma educação de qualidade e, assim, a melhores condições de vida nunca depende exclusivamente do esforço pessoal, mas das circunstâncias históricas e sociais a que os indivíduos encontram-se submetidos. Desse modo, mais do que implantar a prova, é preciso promover ações anteriores de atenção e cuidado com a formação das novas gerações de professores.

Quando Telma afirma que o que vale para ela são as significações dadas pelos alunos ao aprendizado, aos conteúdos que ela trabalhou em classe, ela está se posicionando de maneira totalmente oposta, por exemplo, a Adriana, a professora em início de carreira, para quem o que vale mesmo é o salário. A realização de Telma está em perceber o reconhecimento do aluno por aquilo que ela ensinou. Representação coerente para quem a função do professor é ensinar, como vimos anteriormente. A preocupação com a aprendizagem do aluno é também colocada por Telma como seu principal desafio como professora:

O maior desafio, pra mim, é conseguir fazer com que eles [os alunos] aprendam. Acho que é o maior desafio: eles terem aprendido, contextualizado a minha aula, levado ela lá pra fora, porque na aula de Humanas, hoje em dia, você está falando de meio ambiente, do lixo, você está falando das relações da África, das cotas, de tantas coisas... E, quando ele lá fora vai conversar com alguém e está consciente – principalmente não está alienado com o pensamento – é tudo muito rápido, muito maçante, tudo já é fora de moda pra eles. [...] É difícil ser professor, ser adolescente, nesse período que a gente está vivendo na sociedade: da tecnologia, da globalização, do individualismo. É isso...

Os aspectos que Telma considera negativos em sua atividade como professora estão associados às relações interpessoais estabelecidas no interior da sala de aula, muito embora ela reconheça que seja preciso lidar com elas para exercer uma boa docência:

[...] relações humanas nem sempre são fáceis de lidar: tem alunos que gostam de você, alunos que não gostam de você, conflitos de você ficar falando e o aluno, hoje em dia, eles prestam pouca atenção naquilo que você fala. Às vezes, tem aluno que é agressivo; às vezes, até você fica agressiva! Eu já tive [dificuldades] e acho que isso é negativo. O mais difícil é você lidar com ser humano, você estar lidando com pessoas, com vidas, você estar derrubando muros, paredes, janelas para chegar até eles. E eles têm barreiras, têm conflitos... O adolescente é cheio de sonhos, de coisas na cabeça, problemas familiares... Então, as relações todas, elas eclodem aqui, vêm pra gente aqui. E, então, se você não sabe lidar com tudo isso...

As relações interpessoais estão associadas tanto às dificuldades enfrentadas com a ação do professor, como com as realizações e valorizações que Telma vivenciou em seus 27 anos de profissão. Quando perguntamos sua maior realização como professora, Telma, coerentemente com os sentidos atribuídos a sua atividade como professora, assim se expressa:

Não tem uma que eu possa dizer, assim, como realização, porque está tudo envolvido com aprendizado. Para mim, é isso. A minha realização está envolvida com aprendizado, porque o aluno que vem te procurar, depois de anos na rua e te diz, reconhece você, ele tinha uma empatia ali. E quando há essa coisa, vem o aprendizado também.

A relação com alunos já foi tratada por Marcelo (2009). Segundo o autor, a motivação para ensinar e para continuar ensinando é intrínseca ao professor, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam novas habilidades, evoluam, cresçam. O autor ainda acrescenta que outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios e reconhecimentos dos mais variados tipos, são boas, mas sempre na medida em que repercutem na melhoria da relação com o corpo discente. Sobre a valorização da profissão, Telma responde:

Acho que [sou valorizada] sim. Acho que eles gostam de mim, eu gosto deles, foi uma conquista, não foi uma coisa, assim, que já entrei e eles [já foram] gostando. Eles falam que eu sou a professora mais chique da escola: “A senhora está bonita, hoje”. E então a gente tem uma relação de carinho e foi assim: uma conquista. No começo, eles me achavam meio brava demais; outros me achavam metida, aquela coisa. E a gente vai conquistando, porque, às vezes, um sorriso que você abre para um aluno, ele está tão cheio, tão carente, com tanto problema, que, pra ele, aquele sorriso, naquele momento, é importante. Não precisa nem um sorriso: às vezes, você vai na carteira dele e fala: “Não é assim. Faz desse jeito. Isso está errado”. Pronto: você já conquista [o aluno].

A valorização vem – e é percebida – como reconhecimento dos alunos e das relações interpessoais estabelecidas com eles, justamente por meio das relações anteriormente descritas como difíceis. Se aqui são colocadas como positivas, porque valorizadas, é possível que Telma sinta que, ao longo dos anos, encontrou formas de administrar tais situações junto a seus alunos. Notamos que o discurso de Telma é aqui coerente com o que mostra Marcelo (2009). Telma realmente não faz referência às condições oferecidas para a realização de um bom ensino, à remuneração recebida em função do trabalho ou à existência de um plano de carreira e progressão, nem à existência de autonomia profissional. A valorização profissional é compreendida do ponto de vista pessoal, intimamente relacionada ao ensinar o aluno. Por um lado, esse relato é muito positivo porque demonstra compromisso com a ação pedagógica: garantir o sucesso escolar por meio do efetivo aprendizado. Para Telma, esse compromisso

parece estar associado às necessidades e aos motivos que sustentam sua atividade. Sobre sua escolha profissional, a professora nos conta que:

Fiz Sociologia porque eu queria ser socióloga, sempre tive esse lado mais humanista e tal, então sempre quis trabalhar em coisas que me levassem a ver o equilíbrio da sociedade, porque existem diferenças e tal. Quando eu terminei, na época eu trabalhava no banco, decidi que não queria isso para mim, eu era caixa, e saí e entrei na educação, como eu já te falei da outra vez. Um amigo estava saindo de uma escola na periferia e me perguntou se eu gostaria de ir lá dar aulas no lugar que ele estava deixando. Eu aceitei, fui porque era na periferia, se fosse um outro lugar, talvez eu não teria ido. E assim eu comecei no magistério e não saí mais.

Telma atribui seu interesse pela periferia a “seu lado humanista”: “Ah, é isso, como eu já te falei, eu sempre tive um lado humanista e acho que é na periferia que eles precisavam do meu trabalho. Foi por isso que eu aceitei, se fosse em outro lugar talvez não tivesse ido”. Aguiar e Ozella (2006) lembram-nos que as necessidades são um estado de carência do indivíduo, que o levam à ação com vistas a sua satisfação. A satisfação das necessidades depende das condições de existência do sujeito, constituindo-se num processo com base nas relações sociais em que o indivíduo está envolvido. Assim, parece justificável o fato de Telma ter aceitado o convite para trabalhar em uma escola da periferia, local em que, segundo ela, seu trabalho seria mais necessário. Também nos parece que Telma se sente satisfeita com sua atividade em razão de lidar diretamente com alunos de uma classe social baixa, conforme o denominado por ela, e assim, estar cumprindo um papel social de maior vulto.

Buscando ainda a satisfação dessas necessidades, a atuação de Telma se apresenta com um olhar mais “humanista”, ou seja, considera as características típicas dos adolescentes dos tempos atuais. Isso, em tese, deveria ser premissa do trabalho de todo docente; mas, no caso de Telma, parece, conforme seu relato acima destacado, estar mais ligado aos motivos que a conduziram à docência do que necessariamente a uma prescrição da profissão.

Do mesmo modo, pelo menos no que tange ao compromisso do professor com a aprendizagem de seus educandos, os motivos que sustentam sua ação como professora também parecem estar em consonância com aqueles considerados adequados do ponto de vista de uma atuação profissional e, novamente, muito mais por atuar em uma profissão por ela escolhida e desejada do que necessariamente pelas prescrições da

docência. Dizemos isso porque é preciso ressaltar que, em nenhum momento, Telma faz referência a outras características que envolvem a docência, como já mencionado acima. Talvez porque essas outras características não constituam registros emocionais importantes para ela. De toda forma, tal comportamento não deixa de demonstrar uma frágil apropriação de valores ligados à prática da docência como uma profissão.

Em resumo, é possível dizer que, pelo menos no discurso, Telma é a única, dentre as três professoras entrevistadas nesta pesquisa, que possui uma compreensão mais ampla acerca do que significa a profissão docente, uma vez que reconhece a docência como uma profissão que requer um rol de conhecimentos teóricos e didáticos. Cabe ressaltar, no entanto, que a despeito desse conhecimento, ela não busca estratégias para ensinar a todos. Não obstante, reconhecemos na fala de Telma aspectos que a aproximam, mais do que as outras, do que consideramos uma atuação docente profissional. Podemos destacar, entre eles, as relações interpessoais que diz estabelecer com os alunos, a noção acerca da relevância do trabalho colaborativo e a importância atribuída à formação científica para a realização de uma boa docência.

Pontos que contribuem para uma visão não-profissional sobre a docência também apareceram e, por vezes, com forte presença: a cisão entre ensinar e educar; a concepção de que a boa docência está embasada apenas em valores (como amar aquilo que se faz); a inexistência de um projeto pessoal de formação continuada para além dos cursos oferecidos em serviço – embora a realização destes últimos a coloquem numa situação de maior compromisso em relação às outras professoras que não os fizeram. Outro aspecto negativo é a dicotomia estabelecida entre ação e discurso, representada pela importância atribuída ao uso das tecnologias em aula, que, embora empregadas efetivamente, não são de fato utilizadas com a riqueza que poderiam. Além disso, há que se destacar a ausência de planejamento e reflexão sobre as aulas, automatizadas ao longo do tempo em função da experiência, bem como o desconhecimento em relação ao projeto político-pedagógico da escola, que faz com que perca seu sentido de orientar a oferta de educação de boa qualidade para todos, propulsora de desenvolvimento pessoal e de mobilização social.

Tanto quanto para as outras professoras, é frágil para Telma o conhecimento sobre os atributos que conduzem a uma docência articulada com o que se espera do profissional da educação. Muito mais frágil na prática do que no discurso, como

podemos perceber ao longo de todas as contradições apresentadas em seus relatos. Ao que tudo indica, se o discurso de Telma parece adequado, sua prática, com base em seu relato, é no mínimo contraditória. As contradições presentes no discurso da professora Telma podem ser entendidas com base nas palavras de Vygotsky (2001), para quem a dimensão semântica da palavra não expressa a totalidade de possibilidades de registro do real. Para o autor, “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra” (p. 466).

Dessa forma, os sentidos atribuídos por Telma à sua atividade como professora são objetivados pela palavra, expressão de seus pensamentos. No entanto, o pensamento é um processo psicológico – portanto, emocional e contraditório – razão pela qual as palavras também o são (GONZÁLEZ REY, 2003). Além disso, não podemos esquecer que os registros constitutivos de cada pessoa são produzidos por um movimento de constante construção do real e de si mesmo por meio da significação, o que nos faz pensar que o momento da entrevista tenha sido, para Telma, um desses momentos de construção, espelhando, por isso mesmo, reorganização e rearranjos conflitantes e contraditórios. Assim, a entrevista criou uma situação na qual Telma obrigou-se a fazer uma articulação nada simples entre seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações para falar sobre sua apreensão da carreira docente, daí decorrendo as contradições e incongruências encontradas.

Os sentidos e significados atribuídos por Adriana, Elaine e Telma às suas atividades como professoras

Pudemos perceber que muitos são os pontos comuns existentes nos discursos de Adriana, Elaine e Telma a respeito do sentido que atribuem às suas atividades como professoras. As três fazem uma clara distinção entre o ensinar e o educar, não compreendendo que tais funções são indissociáveis na prática cotidiana daqueles envolvidos com o cuidado de crianças e adolescentes em processo de desenvolvimento. Essa cisão entre ensinar e educar foi também percebida por outros pesquisadores.

Citamos estudo encomendado pela FVC ao Instituto Paulo Montenegro (2010), em que um total de 54% dos professores pesquisados afirma que a educação no país encontra-se num nível entre regular e ruim. Como motivos para isso, 27% dos professores apontam o fato de a escola assumir papéis que, segundo eles, seriam de responsabilidade das famílias, incluindo aí o ato de cuidar. Em segundo lugar, há referências ao desprestígio social da profissão (7%). Cabe lembrar que, quanto a esse último aspecto, Elaine e Telma afirmam que se sentem valorizadas como profissionais, uma visão não compartilhada por Adriana.

Os dados da FVC conduzem-nos a pensar nas questões envolvidas com a formação inicial de professores, pelo menos nos quesitos cuidar e educar. Talvez seja necessário pensar também nos parâmetros oficialmente estabelecidos, que direcionam as atividades docentes. Nesse sentido, em 13 de julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº 4, definindo diretrizes curriculares gerais para a educação básica. Nessa resolução, o artigo nº 6 aponta: “Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar* em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.”

Assim, além de oferecer parâmetros que permitam aos cursos de formação de professores inserirem em seus currículos a necessidade de não desvincular as dimensões do cuidar e do educar, a resolução dita, clara e explicitamente, aos professores em exercício, que como princípio, tal dissociação é inaceitável. Além disso, os cursos de formação não são capazes de mostrar ao professor que o embasamento para a realização de sua atividade não provém de características pessoais (como acreditam Adriana e

Elaine), mas, sobretudo, de um saber altamente especializado ou, nas palavras de Freidson (1996), de “uma especialização criteriosa e teoricamente fundamentada”. Também não são capazes, pelo que percebemos nos relatos das três entrevistadas, de gerar parâmetros que regulem a profissão, que ditem por onde os profissionais que nela atuam devem caminhar. Assim, jovens professores e professoras contaminam-se por discursos do senso comum, vigentes no imaginário da área e que vão sendo perpetuados ao longo de suas atuações no espaço escolar.

Relacionado, ainda, às debilidades de formação, encontramos outro ponto comum aos discursos das três professoras avaliados neste estudo. Todas dizem que não conseguem ensinar a todos os alunos. Cada uma delas tem uma determinada justificativa para isso, seja porque não é possível “abrir a cabeça dos que não querem”, seja porque “são muitos os alunos e não dá tempo” de dar atenção individual a todos. Independentemente das justificativas apresentadas, esse é um problema importante, porque faz que a escola deixe de cumprir sua tarefa primeira: garantir a aprendizagem bem-sucedida a todos os alunos. Representação semelhante também aparece no estudo realizado pela FVC (2010), no qual os professores afirmam que, apesar da dedicação e dos esforços empreendidos, nem todos os alunos aprendem. Mais ainda, 34% dos professores entrevistados dizem que seus alunos estão desmotivados e desinteressados pelo aprender. Perguntamos: o ensino ofertado é estimulante?

Ao definir profissão, Sella (2006) mostra que, entre o conjunto de saberes que marca uma atividade profissional, está a relação de confiança com o cliente e o grau de responsabilidade e organização que atestam a competência dessa atividade. Assim, quando uma família envia seus filhos à escola, ela espera que esta lhes propicie situações de aprendizagem que conduzam à inserção social e ao pleno exercício da cidadania. Se a escola, por meio de seus professores, que são os agentes desse ensino, não é capaz de ensinar a todos os alunos, podemos dizer que a relação de confiança estabelecida entre escola e sociedade sofre um abalo, pois as expectativas dessa última não são atendidas. Tal aspecto pode contribuir para discursos vigentes no âmbito social mais amplo, nos quais observamos uma desvalorização da profissão docente.

Somam-se a isso as mais recentes determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por meio de sua Resolução nº 4, de 3 de julho de 2010, em seu artigo 4º, parágrafo IX, estabelece, dentre as bases que sustentam o projeto da educação

nacional, a responsabilidade da escola, do poder público, da família e da sociedade, de garantir a todos os educandos um ensino baseado em alto padrão de qualidade, entre outros aspectos. No entanto, percebemos pelas falas de Adriana, Elaine e Telma que inexistem um padrão de qualidade, que, por isso mesmo, não pode ser exercido e, muito menos, atender a todos os alunos. A mesma resolução do CNE fixa, também, um perfil de docente para a educação básica, estabelecendo que as escolas de formação de profissionais da educação, sejam eles gestores, professores ou especialistas, devem incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (CNE, 2010)

Além disso, o artigo 58 complementa:

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico. (CNE, 2010)

Pelo que vemos acima, o engajamento em um programa de formação continuada deixa de ser um projeto pessoal e passa a ser considerado uma necessidade para todos os profissionais da educação, devendo as respectivas unidades escolares contemplar tais diretrizes em seus projetos político-pedagógicos. Como foi visto, nem todas as recomendações da resolução estão presentes na ação cotidiana de Adriana, Elaine e Telma e, notadamente, o item *d* está ausente, tendo em vista que, para as três participantes desse estudo, aparentemente o projeto político-pedagógico é considerado apenas como um documento formal.

No entanto, as três professoras destacam, de alguma forma, a importância de saberes que permitam lidar adequadamente com as relações interpessoais existentes entre os diversos atores presentes no cenário escolar. Esse aspecto é mencionado por todas, especialmente no que se refere à dificuldade de conduzir essa questão no interior da sala de aula, sobretudo quando se leciona para adolescentes. Apesar de serem

consideradas difíceis, as habilidades de interação interpessoal são consideradas valiosas, uma vez que tanto Elaine como Telma privilegiam o estabelecimento de relações respeitadas e afetivas com o corpo discente.

Adriana e Elaine consideram que uma boa docência requer que o professor tenha algumas características “inatas”, como o amor à profissão e a paciência, requisitos considerados suficientes. Novamente, ideias semelhantes aparecem no estudo da FVC (2010): 53% dos professores entrevistados afirmam que é o “amor à profissão” que os conduz a dar aulas. A possibilidade de contribuir para a sociedade formando cidadãos aparece, surpreendentemente, em segundo lugar, apontada apenas por 14% dos entrevistados. Aspectos ligados aos salários e às condições de trabalho aparecem em antepenúltimo lugar, com 6% das respostas. Esse discurso mostra, como já mencionado, o quanto a profissão é definida por um conhecimento de senso comum e não pelos parâmetros que a literatura aponta como centrais (os quais discutimos no capítulo 1 deste trabalho). Assim, parece-nos que a própria categoria contribui para colocar a docência no rol das semiprofissões, uma vez que os próprios professores desqualificam a necessidade de formação específica, aprofundada e substancial para poderem realizar bem seu trabalho, ignorando, ainda, a importância de contar com condições adequadas para fazê-lo.

Adriana e Elaine atribuem grande valor aos conhecimentos que o professor produz em função de sua atuação cotidiana, desvalorizando totalmente aqueles oriundos da formação técnica e especializada. Telma é a única das três professoras que menciona a importância da formação especializada para a boa execução das funções docentes, ressaltando conhecimentos de ordem pedagógica e científica numa determinada área de conhecimento. É urgente que essa cultura que despreza a necessidade de formação especializada para o exercício da docência seja ultrapassada rapidamente, porque sem essa transformação estaremos longe de alcançar os devidos patamares de excelência e qualidade em educação tão desejados pelas sociedades atuais – e mais necessários ainda à realidade brasileira se quisermos uma sociedade mais bem posicionada no cenário global e que possa oferecer melhores condições de vida e trabalho para os brasileiros.

No entanto, ressaltamos que não é a resolução CNE acima mencionada que resolverá o problema. Lembremos que a determinação acerca da formação continuada já estava oficialmente prevista na LDB nº 9.394/96. Se ainda não é essa a cultura de

nossos professores – e dizemos isso porque um mesmo discurso é recorrente entre todas as nossas entrevistadas – trata-se, certamente, de um problema que envolve a cultura docente. Talvez porque os cursos sejam excessivamente teóricos, distantes da problemática e da realidade cotidiana das salas de aula, aspecto que precisa ser urgentemente repensado, como bem aponta Gatti e Barreto (2009). A autora comenta que a formação inicial básica dos professores deve ser capaz de preparar os alunos (futuros professores) para ensinar. Citando Rasmussen (2008), a autora diz que:

O professor de matemática ou de línguas tem que ter expertise em suas áreas, mas isto não é, de modo algum, suficiente para dizer que ele está profissionalmente preparado para ensinar: “O professor eficiente e profissional, que trabalha para propiciar a aprendizagem de seus alunos, precisa possuir a combinação adequada entre conhecimento profissional e conhecimento didático” (RASMUSSEN, 2008, p. 12). Este é um aspecto bastante problemático nos cursos de formação no Brasil, como mostram análises recentes. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 252)

Ainda sobre a ausência de um perfil profissional claro, comum nos currículos dos cursos de licenciatura, Gatti (2009, p. 252) aponta:

Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar, preponderantemente, os conhecimentos da área disciplinar, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. Os estágios, que são obrigatórios, mostram-se fragilizados e constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão. Some-se a isso a constatação de que esses cursos, conforme informação dos próprios licenciandos, são feitos, em grande parte, à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos.

É possível que a falta de ênfase nos aspectos didáticos, que impossibilitam a articulação entre teoria e prática e, portanto, a práxis, contribua para perpetuar o discurso de que “se aprende a ser professor mesmo na sala de aula”. Há que se repensar, também, as questões relativas ao exercício da docência, como o fato de os professores possuírem uma extensa jornada de trabalho, em torno de 56 horas semanais, enquanto as demais classes trabalhadoras possuem, em média, 44 horas, como mostrado no capítulo 1. Isso certamente influencia o interesse, o fôlego e a energia dos professores, que, por acúmulo de trabalho e por cansaço, não encontram tempo nem disposição para estudar e para se

envolver em atividades de atualização profissional. A questão do conhecimento prático, necessário para o exercício profissional, foi abordada por Marcelo (2009), para quem existem três formas de reconhecer o valor da prática na formação dos professores: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática. O *conhecimento para a prática* julga que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, por isso, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias instrucionais) leva, de forma mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que deriva da pesquisa universitária, e é a ele que os teóricos se referem quando dizem que o ensino gerou um corpo de conhecimentos diferentes do conhecimento comum. Com base nessa perspectiva, a prática está relacionada com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas.

Já o *conhecimento na prática* refere-se a tudo aquilo que os professores conhecem e que se encontra implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática. Marcelo acredita que decorre dessa tendência a ideia de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas salas de aula. Nesse sentido, o conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos julgamentos dos professores e é adquirido por meio da experiência e da deliberação. Mas se os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem, como Marcelo reitera, não deveriam eles, nesses momentos, explicitar os saberes implícitos e tácitos, fundamentar teoricamente sua prática e, com base nos resultados nela alcançados, questionar a teoria que a orientou? Sem essa formação que une teoria e prática, é possível a práxis que os professores tanto almejam? Parece-nos que não.

Finalmente, Marcelo aponta o *conhecimento da prática*, que é possível quando o professor assume um duplo papel: o de “professor como pesquisador”. Parte da ideia de que não é possível separar um conhecimento formal de outro conhecimento prático. Assim, o conhecimento é construído coletivamente, na e pelas comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos que buscam o desenvolvimento da escola, da formação ou da pesquisa cooperativa. Marcelo (2009) considera que, dentre os três tipos de conhecimento, aquele que melhor identifica a profissão docente é o segundo tipo, algo com o qual concordamos plenamente. Para ele (e também para nós),

esse é um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar, já que se manifesta ligado à ação, com caráter moral e emocional, privado ou interpessoal, comunicado de forma oral. É um conhecimento prático, orientado para soluções, que se expressa de forma metafórica, em narrativas, em histórias e, geralmente, com baixo *status* e prestígio. A nosso ver, as professoras ouvidas neste estudo concordariam com todas essas proposições.

Adriana e Elaine sentem que a autonomia do professor foi tolhida após a unificação do currículo na rede paulista, realizada com a adoção dos cadernos de disciplina em todas as escolas, enquanto Telma lhes atribui significado positivo. A primeira professora privilegia o cumprimento do currículo de maneira mais burocrática, sem a preocupação com o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno. A segunda professora, por sua vez, está mais atenta às diferenças de cada aluno, preferindo aplicar menos atividades e buscando acompanhá-los individualmente; entretanto, parece se distanciar da proposta curricular, uma vez que nem sempre segue os conteúdos estipulados nos cadernos. A terceira professora atribui a esses cadernos um significado positivo e alega que neles estão disponíveis informações atualizadas, diminuindo o tempo gasto com pesquisa e seleção de informações para o trabalho em sala de aula. As duas primeiras professoras acreditam que a imposição dos conteúdos a serem trabalhados tira do professor a autonomia para realização de seu trabalho. A terceira, no entanto, parece melhor compreender o significado da função docente, porque compreende que os cadernos não destituem o professor da realização de uma importante tarefa: transformar objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Outro aspecto comum às três professoras diz respeito ao fato de que nenhuma delas reivindica – ou organiza – situações de recuperação paralela para seus alunos, parecendo não perceber a gravidade de deixar lacunas no aprendizado do aluno. Marcelo (2009) lembra que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito dos alunos de aprender. A docência como profissão, segundo o autor, precisa rever-se e reconstruir-se para cumprir seu compromisso moral: “assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas”. Isso dito, a ausência de compromisso com a aprendizagem de todos é absolutamente perversa do ponto de vista ético e incompatível com uma atividade que se considere profissional.

Das três professoras, Telma é a que apresenta um discurso mais articulado em relação à importância de promover o aprendizado dos alunos. Entretanto, Elaine é a que parece ter uma prática mais voltada para o respeito ao ritmo individual de aprendizagem de cada um dos estudantes. Adriana, por sua vez, é a que exerce uma atividade mais burocratizada, cumprindo o currículo e as exigências formais, sem preocupação (ou reflexão) sobre as consequências de suas ações na vida dos alunos, as expectativas da sociedade e sua própria profissão. Novamente, esses dados certamente estão vinculados à precariedade, já bem atestada, da formação inicial e continuada dos professores, bem como à ausência de um perfil profissional que caracterize a atividade docente. De fato, as participantes deste estudo mostram uma frágil responsabilidade com o impacto social causado por seus trabalhos.

Esse aspecto é digno de nota porque, como vimos no capítulo 1, há um embate na literatura especializada sobre a docência ser (ou não) uma profissão. Acreditamos que dificilmente tal embate será superado se seus atores não possuírem uma clara noção da importância social de seu trabalho e de sua responsabilidade de agir de acordo com o esperado, se lhes forem dadas condições para tanto. Como a organização do trabalho em torno de profissões é uma resposta para atender às demandas sociais de uma determinada época, é urgente a organização da categoria de professores a fim de responder adequadamente ao que lhe vem sendo pedido em termos de profissionalização. Se isso não ocorrer, há certamente o risco de a docência permanecer no rol das semiprofissões, pois não consegue responder adequadamente às demandas de ensino-aprendizagem nem à especialização criteriosa e teoricamente fundamentada para a realização da docência – para mencionar alguns aspectos nevrálgicos nessa área.

Assim, os dados deste estudo mostram a necessidade de se cuidar da profissão docente, definindo exatamente o perfil esperado do professor como profissional da educação. Além disso, é mister também a criação de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços prestados por esses profissionais à sociedade, sob pena de continuarmos sacrificando o desenvolvimento de gerações e gerações por causa de atuações docentes sem o devido preparo especializado. Nesse sentido, espera-se um profissional da educação que tenha uma ação pedagógica, mas também política, sempre pautada pela ética e articulada às necessidades da sociedade brasileira, e consciente de seu papel social, de sua importância na formação de um mundo mais igualitário e justo.

Essa ausência de consciência política sobre o papel social do educador na construção de uma escola de qualidade para todos é apontada também em outras pesquisas.

O estudo já citado da FVC (2010) mostra que, ao analisarem o panorama da educação no país, notadamente no que diz respeito ao desempenho dos alunos em avaliações oficiais, os professores isentam-se da problemática que envolve a qualidade do ensino, como se eles não fossem também atores envolvidos nesse processo. Segundo os professores – equivocadamente, a nosso ver –, cabe exclusivamente ao aluno a responsabilidade pelo próprio fracasso nas avaliações. Esse movimento é semelhante ao apresentado nos discursos das professoras aqui estudados, que creditam ao aluno o desinteresse pelo aprendizado, sem perceberem que a importância da mediação docente é central na motivação dos estudantes. Para tanto, é preciso uma política educacional forte, que busque uma escola voltada para a excelência da qualidade na educação, ou seja, uma escola que contribua para a formação não só do corpo discente, , mas também dos professores, do gestor, do coordenador e demais membros da equipe. Vamos além: uma política educacional desse porte não se responsabiliza apenas pela educação da população: ela assume também a formação dos professores, a quem cabe educar a população.

Freitas (2007) discorre sobre a necessidade de criar uma política educacional que contemple, de forma articulada e prioritária a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, os salários e as carreiras como forma de superar as condições perversas e históricas que degradam e desvalorizam a educação e a profissão docente em nosso país. Segundo a autora, o investimento em educação no Brasil é baixo (cerca de 4% do PIB) se comparado aos gastos com, por exemplo, pagamento de juros aos bancos. A autora defende o investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica. Assim, critica as políticas que embasam uma formação fragmentada, aligeirada, realizada, muitas vezes, de forma presencial ou a distância, em instituições privadas de qualidade questionável. Para Freitas, o Estado deve prover uma educação pública de qualidade para a população e para as gerações de futuros professores, porque a ausência dessa educação de qualidade só contribui para desprofissionalizar a categoria. A autora conclui afirmando que:

As soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes

proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação. (FREITAS, 2007, p. 1207)

No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre professores, percebe-se que ele não é realizado por nenhuma das três professoras e é inexistente no interior da escola em que elas atuam. Apenas Telma lhe atribui importância, demonstrando ser, das professoras estudadas, aquela que mais está aberta a sua implementação. Tal dado evidencia a ausência de um projeto político-pedagógico responsável por nortear as ações escolares com vistas à promoção de um ensino de qualidade para todos. A importância do trabalho colaborativo no interior da escola é defendida por diversos autores, dentre eles Shulman (1998), Hargreaves (1999), Marcelo (2009), Morgado (2005) e Fullan (2009). Shulman (1998, p. 521), citado por Marcelo (2009), defende a necessidade de transformar uma cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros ou com os outros. Nessa cultura, é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades e é impossível “a experiência individual converter-se em coletiva”. Citando Hargreaves (1999, p. 124), Marcelo (2009) ainda complementa dizendo que os professores ignoram o conhecimento existente entre eles; portanto, não podem nem partilhá-lo nem com base nele construir novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, também não conhecem o conhecimento que não possuem e, portanto, não podem buscar novos conhecimentos. Há uma complexa distribuição social do conhecimento na escola: nenhum professor em particular conhece – ou pode conhecer – a totalidade do conhecimento profissional que os professores detêm, decorrendo daí a necessidade de instituir na escola momentos de troca entre os docentes, notadamente entre os mais experientes e os novatos.

Como grande parte do conhecimento dos professores é de natureza tácita, difícil de articular, o autor argumenta que o trabalho colaborativo pode vir a contribuir para a organização de seu próprio capital intelectual. Se o trabalho colaborativo fosse uma realidade para as três participantes deste estudo, é possível que da troca de experiências entre docentes pudessem nascer alternativas para, por exemplo, enfrentar a problemática de ensinar bem a todos os alunos, algo tido como difícil para Adriana, Elaine e Telma.

Estudos recentes a respeito da formação de professores sinalizam que ela é mais bem feita quando é sistemática e ocorre no interior das próprias unidades escolares, porque as pessoas se desenvolvem em um ambiente sociocultural. Nas palavras de Aguiar (2009, p. 58): “Homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva”. Ou, ainda, segundo Fullan (2009), a aprendizagem profissional “no contexto” é uma das aprendizagens centrais para mudar as salas de aula, constituindo, portanto, uma condição necessária, ainda que não suficiente, para a melhoria educacional. Assim, a aprendizagem no trabalho é vista por Fullan como uma alternativa importante, uma vez que as estratégias individualistas para aprimorar a profissão docente e, conseqüentemente, os índices de qualidade educacional, não surtem os efeitos esperados. Para Fullan (2009), é preciso, portanto, mudar a cultura da escola para que se possa pensar em mudar a cultura docente. E este é um grande desafio basicamente por três razões:

Os legisladores não acreditam, não investem ou não se concentram no seu desenvolvimento; [...] muitos professores defendem silenciosamente a privacidade, ou seja, eles consideram essa privacidade muito menos arriscada do que abrir as portas da sala de aula, mesmo ou especialmente para os colegas. [...] o desenvolvimento em grade escala de comunidades profissionais de aprendizagem é difícil – muito difícil, pois estamos falando de mudar a cultura, uma cultura que existe há pelo menos um século [...]. Desenvolver e manter comunidades profissionais de aprendizagem é um trabalho bastante árduo, mas não existe desculpa para não fazê-lo. (FULLAN, 2009, p. 140-142)

O que seria mudar a cultura da escola? Primeiramente, repensar a cultura individualista da escola brasileira, que, tal como está, dificulta muito o desenvolvimento profissional. Em segundo lugar, abrir e fortalecer espaços de trabalho coletivo remunerado (na rede pública paulista, chamados de HTPC – horas de trabalho pedagógico coletivo), levando-os a se constituírem em momentos de reflexão, replanejamento, avaliação, estudo, troca de experiências entre professores. O horário coletivo pode ser um bom momento para a realização de um trabalho de base cooperativa e levar os diferentes atores que compõem a escola a construírem a cultura colaborativa almejada, a promoverem a discussão, a troca de novas ideias, a construção de um pensamento político acerca da educação, a adoção de comportamentos referenciados em valores éticos, abrindo sua atuação pedagógica ao olhar crítico dos

colegas até alcançar um aprendizado coletivo entre os profissionais da escola. No entanto, mais do que discutir as questões pedagógicas, esse espaço de troca deve também acolher e lidar com os sentimentos dos professores em função de suas atuações, porque, como já apontado, sobretudo nos relatos da professora Adriana, as emoções não se desvinculam da cognição, formando as possibilidades de o professor exercer bem seu trabalho.

Implantar essa visão é, hoje, um enorme desafio. A cultura escolar atual está fortemente ancorada no trabalho individualizado, sem que os profissionais consigam ou possam aprender entre si e sem que as escolas mesmas, em um movimento posterior, consigam ou possam realizar experiências de colaboração mútua. Isso, sem dúvida, depende dos profissionais que constroem a escola cotidianamente e, também, do poder público, a quem cabe a criação de políticas que incentivem, fortaleçam e viabilizem essas práticas.

A implantação da cultura do trabalho colaborativo demanda a criação de espaços e de tempos para que os professores possam se envolver em aprendizagens contínuas que visem orientar a prática cotidiana em sala de aula, sobretudo, se acompanhadas pela equipe gestora e pelos próprios docentes que atuam na escola ou em outras. A discussão e análise de problemas semelhantes, comuns do dia a dia, podem favorecer a instituição de uma nova cultura nas escolas, transformando-as em “comunidades profissionais de aprendizagem” tanto para professores quanto para alunos. (Fullan, 2009)

Quando pensamos em formação dos profissionais, incluímos aí não somente os professores, mas também toda a equipe gestora, a coordenação e os demais funcionários que participam da rotina da escola. O objetivo dos momentos de formação é permitir a construção coletiva de um projeto político-pedagógico vivo – que vá além da resposta a uma exigência formal e burocrática – e de ações eficientes que respondam a problemas e demandas de determinada realidade escolar. No entanto, Fullan (2009) destaca que as comunidades de aprendizagem profissional perdem sua utilidade se funcionarem de modo a reforçar práticas negativas e ineficientes, pois isso pioraria ainda mais a situação de ensino-aprendizagem. É preciso que o foco esteja no desenvolvimento estudantil e em práticas inovadoras, que façam acontecer melhoras para todos os alunos.

O estudo “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” (2010), sugere, acertadamente, que esse papel formador seja mediado por uma equipe técnica

dos órgãos intermediários das secretarias de educação, de modo que esses profissionais façam a transição de um papel predominantemente burocrático para o de parceria e apoio às escolas. Ao dominar esse novo papel, os supervisores estarão, ao mesmo tempo, aptos a entrar no espaço escolar, a orientar, na condição de parceiros mais experientes, o processo de ensino-aprendizagem. Este último papel requer das equipes regionalizadas habilidade e conhecimento para auxiliar as escolas na organização e realização de reuniões coletivas que lhes permitam discutir, no interior de cada unidade escolar, aspectos centrais para o seu bom funcionamento.

Conhecendo de perto as experiências de sucesso e também os fracassos que as escolas viveram, os órgãos intermediários do sistema de ensino devem divulgar para as demais unidades escolares as práticas que obtiveram sucesso e as que se malograram, socializando esse conhecimento. Além disso, a coleta de experiências efetivas, de práticas pedagógicas que comprovadamente deram certo e de estratégias promissoras de ensino permite a elaboração, em médio prazo, de um banco de dados aberto à consulta pública, ao qual se pode recorrer em busca de inspiração.

Os sentidos atribuídos à atividade docente são, como tentamos mostrar, diferentes para cada uma de nossas entrevistadas. Esses sentidos, construídos na relação dialética das professoras com suas trajetórias de formação, seus contextos de atuação, sua relação com o mundo social, demonstram o quanto elas são pessoas únicas e singulares, a despeito de não serem imunes aos ventos da cultura, que as fazem comungar alguns significados sobre a docência. Para Adriana, a professora em início de carreira, a docência é vista como uma profissão que dá *status* a quem a exerce, na medida em que supõe uma assimetria entre docentes e alunos. No entanto, esse *status* não é reconhecido nas circunstâncias reais de sua atuação porque, segundo ela, seu saber e seu conhecimento não são valorizados pelos alunos tal como suas expectativas preconizavam. A docência é também uma guerra, que gera desgaste emocional por se ter de enfrentar a variedade de solicitações feitas ao professor e a rotina burocrática à qual seu trabalho é submetido. Como procuramos mostrar, para essa professora, o desgaste emocional não gera recompensas na medida em que não é acompanhado da sensação de que a docência vale a pena. Daí ela continuar na profissão basicamente pelo salário recebido, uma vez que, se possível fosse, outras possibilidades de trabalho seriam assumidas.

Os motivos que levaram Adriana à docência certamente não atendem às suas necessidades de reconhecimento profissional, motivo pelo qual a docência é apreendida de forma tão negativa. Esse é um dado preocupante quando relacionado a pesquisas sobre a atratividade da carreira docente. Se, por um lado, é baixa a procura de estudantes pela docência, pior ainda é o fato de aqueles que a procuram se decepcionarem com ela já em seus primeiros anos de atuação. Por essa razão, a literatura avalia que uma boa forma de cuidar dos professores iniciantes é proporcionar-lhes uma espécie de ação tutorial. Com carga horária em sala de aula reduzida, esses profissionais poderiam complementar sua jornada de trabalho com atividades de estudo, supervisionadas no interior da escola por um par mais experiente que discutisse as dificuldades, as práticas e os problemas típicos do exercício docente. Evidentemente, essas atividades seriam remuneradas e o programa teria dupla função: acolhimento aos professores iniciantes e formação em serviço. Em contrapartida, os alunos teriam, durante essas horas, a oportunidade de realizar atividades complementares ao currículo básico, como artes e computação.

Já para a segunda professora desse estudo, Elaine, a profissão é a realização de algo que sempre quis fazer. O trabalho é visto como o cumprimento de um dever bem realizado, feito por livre vontade e não por obrigação. Há um prazer na realização do trabalho e, principalmente, na relação estabelecida com os alunos. Elaine compreende melhor do que Adriana o que vem a ser a profissão docente, ao revelar certo compromisso com a aprendizagem dos alunos, muito embora isso não se reflita na busca de estratégias para ensinar bem a todos. O envolvimento afetivo com a turma, a busca por uma relação baseada no respeito e o acompanhamento individual e sistemático dos estudantes também são pontos que contribuem para sentimentos de realização. Nesse sentido, o objetivo que levou Elaine à docência – o prazer de ensinar o outro – parece estar sendo alcançado e faz que ela permaneça nessa profissão.

No entanto, os sentidos atribuídos pela professora não estão imunes a contradições. Elaine não percebe que justamente o que mais a atrai na docência – o ato de ensinar – não é feito plenamente para o coletivo de estudantes. Interessante também é perceber as estratégias psíquicas encontradas por essa professora para lidar com essa contradição: ela obtém prazer e realização em sua atividade profissional por meio do modo afetivo e próximo com que se relaciona com os alunos. Mas, como vimos, ainda é

necessário que ela tome ciência da contradição aí presente e mobilize recursos internos para superá-la.

Embora compreendamos o movimento psíquico, subjetivo, de Elaine em sua atividade profissional, não podemos deixar de apontar que sua atuação está aquém do que a literatura aponta – e do que nós consideramos – ser importante para ensinar cada aluno, dando-lhe condições de prosseguir no percurso escolar com sucesso, algo que implica, entre outros aspectos, buscar formas mais eficazes de motivar aqueles que já desistiram de suas possibilidades de aprender. Pontos negativos e que contribuem para uma visão não profissional da docência podem ser percebidos na cisão entre ensinar e educar, na inexistência de um projeto pessoal de formação continuada e na falta de investimento em relações de cooperação profissional.

Todos esses são aspectos que poderiam, indubitavelmente, promover a aprendizagem daqueles que buscam a escola porque sabem que é nela que podem alcançar novas possibilidades de vida. A falta de reivindicação por melhores condições para exercer suas funções, a condescendência diante de ações inadequadas realizadas por colegas de profissão, o apoio profissional baseado em relações de amizade só entravam a luta por uma escola melhor. Além disso, há que se destacar a “herança” de ideias equivocadas, como a de que a boa docência só pode ser ministrada por quem tem determinadas características, dons e/ou vocação, postura que implica menosprezar a necessidade de formação especializada, seja em nível inicial ou continuado.

Não pretendemos, com isso, estabelecer critérios para verificar se determinado sujeito possui as condições necessárias e suficientes para realizar o que se espera dele na atividade docente. Até porque, como ocorre em outras profissões, esse deveria ser um movimento interno da categoria. Mostramos aqui o quão frágil é para Elaine o conhecimento acerca dos aspectos-chave de uma boa docência. Pensamos assim que, com isso, os tomadores de decisão podem encontrar subsídios para refletir sobre as melhores medidas a serem tomadas para formar melhor os futuros professores e evitar que visões como as de Elaine sejam eternamente recicladas pelos professores em exercício.

Finalmente, para a professora Telma, a terceira integrante desse trabalho, a profissão é igualmente considerada uma luta e, sobretudo, como uma luta desleal porque, para realizar a tarefa de ensinar os alunos, a professora tem o sentimento de

estar “quase se afogando”. A profissão é também vista de maneira contraditória, ora penosa, ora valorizada pelo amor que se sente por ela. Provavelmente, esse amor é um dos aspectos que permitiram a Telma resistir aos percalços da luta e trabalhar na formação de crianças e jovens durante 27 anos.

Pelo menos no que diz respeito ao discurso, Telma é a única dentre as três professoras entrevistadas que possui uma compreensão mais ampla acerca do que significa a profissão docente e que tem um maior compromisso com a aprendizagem dos alunos, além de reconhecer a docência como uma profissão calcada num rol de conhecimentos teóricos. Apesar disso, cabe ressaltar que ela também não busca estratégias para ensinar a todos os alunos. Pontos positivos são encontrados em sua atuação, como as relações interpessoais que diz estabelecer com os alunos; a consciência da relevância do trabalho colaborativo e a importância atribuída à formação científica para a realização de uma boa docência. Pontos negativos e que contribuem para uma visão não profissional sobre a docência são percebidos na cisão entre ensinar e educar, na concepção de que a boa docência está embasada apenas em valores como o amor ao que se faz, na inexistência de um projeto pessoal de formação continuada para além dos cursos oferecidos em serviço, na cisão entre ação e discurso, representada pela importância atribuída ao uso das tecnologias em aula, que, embora utilizadas por ela, não são de fato exploradas com a riqueza que poderiam. Além disso, há que se destacar a ausência de planejamento e de reflexão sobre as aulas, automatizadas em função da experiência, bem como o desconhecimento do projeto político-pedagógico da escola como norteador das situações de ensino e aprendizagem.

Tanto quanto para as outras professoras, é frágil para Telma o conhecimento sobre os atributos que conduzem a uma docência articulada com o que se espera do profissional da educação. Seus relatos são também permeados de contradições, sobretudo no que diz respeito a um discurso aparentemente descolado da prática. Nesse sentido, lembramos dos ensinamentos de Silvia Lane, citados por Bock e Gonçalves (2009, p. 11): “a teoria sem prática é retórica vazia; a teoria sem compromisso com a transformação da realidade é mera ideologia”. Destacamos ainda que contradições como as de Telma estão presentes também em outras pesquisas sobre o professorado. Estudo da FVC (2010) mostra o quanto os professores entrevistados apresentam contradições

em seus discursos ao se referirem às suas próprias atuações – consideradas boas por eles, a despeito dos resultados que os alunos obtêm nas avaliações oficiais.

Não acreditamos que seja possível estabelecer uma relação direta e imediata entre os dados aqui apresentados e aqueles encontrados por autores que pesquisam o desenvolvimento profissional do professor (citados no capítulo 3), muito embora reconheçamos aproximações entre nossos resultados e os deles. De fato, não só os procedimentos teóricos e metodológicos por nós empregados são distintos, como também o são os participantes. A literatura consultada, caso de Huberman (1992), por exemplo, trata de professores de outras nacionalidades, que vivem em realidades distintas da dos professores que participaram de nosso estudo. No entanto, as semelhanças encontradas nos discursos dos professores estrangeiros e brasileiros parecem validar a presença de fases distintas ao longo da carreira docente, que podem, inclusive, virem a se mesclar umas nas outras.

Ao descrever as fases da docência, Huberman (1992) aponta que a primeira delas caracteriza o ingresso na profissão e é, por isso mesmo, chamada de momento de sobrevivência. É um momento vivido como árduo e difícil, situação bem retratada por Adriana. No caso da professora Elaine, nenhuma relação imediata pode ser tecida em relação às fases descritas por Huberman. Ainda que ela aponte em seu discurso prazer de ensinar, sentimento que marca a quarta fase, essa professora encontra-se fora da faixa etária que corresponde à referida fase. Finalmente, a professora Telma - que se depara com o fim da carreira – apresenta um discurso em que convivem o amor pela profissão e a exaustão diante do ensino, bem como preocupações com o aprendizado dos alunos e a crença de que o trabalho escolar poderia ser mais bem realizado se todos seguissem as mesmas diretrizes e os mesmos princípios – uma referência interpretada como um desejo de trabalhar de forma colaborativa no interior da escola.

Em relação aos estudos brasileiros, os resultados se aproximam dos encontrados por Rogério (2008), para quem o professor, à medida que se desenvolve profissionalmente, também reflete sobre seu modo de ser e estar na profissão e modifica sua ação pedagógica.

No que diz respeito à carreira docente, conforme vimos no capítulo 1, a literatura aponta que a profissão docente apenas permite a construção de uma carreira horizontal, tendo em vista que ascensões verticais acabam por retirar o professor da sala de aula e

colocá-lo em funções como a de coordenação e direção. De fato, só nos foi possível observar a modalidade horizontal, porque os discursos das professoras entrevistadas indicam apenas busca por inserção em melhores escolas, algo muito evidente no caso da professora Adriana. Ademais, nenhuma das duas professoras, com mais tempo de magistério, ocupou cargos de coordenação, direção ou supervisão escolar.

O objetivo central deste estudo foi compreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor a sua atividade profissional ao longo da sua atuação no magistério e os dados coletados puderam identificar que, embora únicos e singulares, eles guardam certas semelhanças entre si. Adriana, Elaine e Telma partilham de algumas concepções próximas a respeito do alunado; das funções da escola (ensinar, não educar, e, ainda assim, apenas os que querem aprender); da inexistência de mecanismos eficientes e eficazes para controle da qualidade de suas atuações cotidianas (ficando a cargo da consciência de cada um); das relações estabelecidas com as famílias dos alunos, os pares, a gestão e a coordenação (vistas como relações de amizade).

As três também apresentam a mesma opinião sobre a falta de engajamento político na luta por melhores condições para o adequado exercício de suas funções (o que mostra ausência de identidade profissional); o exercício da docência como uma atividade isolada, embora exista o desejo em fazer diferente; a ausência de um projeto pessoal de formação continuada, tão importante nos dias de hoje para o desenvolvimento profissional em qualquer área. Esse dado não nos surpreende na medida em que todas as professoras atuam na mesma unidade escolar e partilham, portanto, de uma mesma cultura. No entanto, foi interessante perceber que esse é um universo no qual vigora uma forte cultura docente, que se encarrega de proferir discursos negativos recorrentes, que são reproduzidos ano a ano, geração após geração.

Outro aspecto que nos causou estranheza foi o fato de que as três professoras, atendendo aos requisitos da pesquisa, atuam exclusivamente no ensino médio e, em nenhum momento, fazem referência às especificidades típicas desse nível de ensino. Como vimos no capítulo 3, o ensino médio sempre foi alvo de embates, permanecendo até hoje sem identidade certa. Sua função seria a formação para o trabalho? A formação para o prosseguimento dos estudos universitários? A formação para o exercício da cidadania? Teria todas essas funções? Essa reflexão não é feita por nossas entrevistadas, que não consideram, por exemplo, ser um desafio atuar em um nível de ensino tão

polêmico. Na verdade, elas sequer refletem sobre os embates vividos pelo ensino médio, de modo que não há como isso possa influenciar, de alguma forma, sua atuação profissional.

Não encontramos, nos relatos de Adriana e Telma, preocupações a respeito da preparação de seus alunos para o ingresso no mundo do trabalho ou, ainda, nos vestibulares de boas universidades, nem mesmo para o exercício claro e consciente da cidadania. Apenas Elaine faz referência ao desempenho de seus alunos no ENEM, ainda assim, conforme nos parece, menos por uma preocupação com eles do que com o rendimento da escola, que lhe possibilitaria o recebimento do bônus, pago aos professores em exercício mediante o alcance das metas estabelecidas para a unidade escolar. Existe, sim, no discurso das três professoras, uma preocupação com o aprendizado, mas ela parece superficial porque descolada do compromisso com a formação dos jovens para o mundo do trabalho, continuidade dos estudos e exercício da cidadania. No mais, quando não se ensina a todos, não se cumpre com as finalidades do ensino, que se não geram reflexão, não constituem preocupação.

Essa ausência de reflexão nos faz pensar que as professoras realizam um trabalho alienado, na medida em que a atividade pedagógica se transforma em operação automatizada e mecânica, distante do que se espera socialmente da escola – o ensinar a todos os alunos – e do que se espera de uma atuação docente profissional. Nas palavras de Vasconcellos (1999), citado por Asbahr (2005, p. 115):

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para que, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica).

Estudo recente sobre as melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil (2010) aponta algumas características recorrentes nas escolas e associadas a boas práticas:

- foco na aprendizagem dos alunos, que se traduz, em algumas escolas, na priorização do bom desempenho em avaliações externas e, sobretudo, nos exames vestibulares.

Em outras, no equilíbrio entre o bom desempenho acadêmico e a adequada participação na vida social e no exercício da cidadania, mediante vivências democráticas e positivas, planejamento explícito e claro sobre as metas que se pretende alcançar.

- gestores que efetivamente exercem sua liderança e organizam o espaço escolar de forma agradável e propícia à aprendizagem.
- estabelecimento de normas de convivência claras, conhecidas e acordadas por todos, buscando assegurar um ambiente disciplinado, propício à atenção, à reflexão, ao debate, condições imprescindíveis ao ensino-aprendizagem formal.
- identidade de valores, objetivos comuns, forte trabalho coletivo, expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores, momentos e espaços reservados para as atividades de reforço e a recuperação da aprendizagem.

Ou seja:

o trabalho é pleno de expectativas marcadamente positivas a respeito dos estudantes e compartilhadas com as suas respectivas famílias, incentivando-as a manter a escola no centro de suas prioridades e do projeto de vida dos seus filhos. Paulatinamente, vai se instalando na comunidade escolar a convicção de que todos podem ensinar bem e aprender com sucesso, algo que exige, por sua vez, uma maximização do tempo escolar, que precisa ser assegurada por docentes que se empenham em chegar na hora, fazer bom uso do tempo das aulas, estimulando, conseqüentemente, os alunos a participarem desse mesmo empenho em fazer mais e melhor. (SILVA, et.al. 2010, p. 19)

Note-se que, embora a escola em que Adriana, Elaine e Telma atuam esteja, de acordo com o IDEB dos últimos anos, classificada como uma das dez melhores no *ranking* da capital paulista, nem todos os pontos destacados pela pesquisa encontram-se presentes nessa escola. As falas das professoras mostram, como já bem exemplificado, que o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes é frágil, o acompanhamento do gestor para o cumprimento do projeto político-pedagógico não é sistemático, o próprio projeto não é devidamente conhecido ou não tem a devida importância como orientador do trabalho escolar, não existe trabalho colaborativo de equipe, sobretudo porque há rotatividade de professores e, por fim, não há um programa eficiente de recuperação e reforço que garanta o aprendizado para todos os estudantes. Não estamos questionando os resultados alcançados pela escola, mas mostrando que, pelo menos no que tange às atuações de Adriana, Elaine e Telma, os dados não

coincidem com as evidências encontradas pela pesquisa a respeito das melhores práticas nas escolas de ensino médio.

Considerações finais

Em linhas gerais, os discursos das três professoras aqui estudados fornecem-nos muitos indícios de que é urgente mudar a profissão docente, ou melhor, mudar para melhor construí-la. Uma mudança que envolve a formação inicial e a continuada, os típicos padrões de funcionamento, as condições e as culturas em que os professores trabalham. Os dados deste estudo fazem-nos concluir que a profissão docente ainda não se assumiu como profissão, o que parece um paradoxo, tratando-se de uma profissão com tantos anos, tão estudada, com farta literatura disponível acerca de suas mazelas.

Os dados discutidos no capítulo 6 levantam muitas questões. Primeiramente, os discursos de Adriana, Elaine e Telma não fazem parte de uma realidade isolada; pelo contrário, são semelhantes aos discursos de outros tantos professores brasileiros, conforme atestam as pesquisas apresentadas. São discursos que mostram a ineficiência da formação inicial de professores, que não oferece aos futuros profissionais condições para que estes saibam como caminhar na profissão. A docência é definida mais por critérios do senso comum e pela reprodução de discursos perpetuados por gerações de professores do que necessariamente pelo conjunto de conhecimentos produzidos pela literatura especializada e pelo próprio exercício da profissão. Um primeiro exemplo disso é o fato de duas entrevistadas afirmarem que, para ser professor, é preciso, sobretudo, amar a profissão e ter paciência, dom, vocação, entre outras significações desse gênero.

Outro exemplo pode ser encontrado na distinção existente entre ensinar e educar, vistos como ações separadas, algo impensável para profissionais que atuam com a formação de crianças e jovens: o futuro precisa ser cuidado e educado. Um último exemplo refere-se aos discursos nos quais os alunos aparecem reiteradamente como desmotivados para aprender. É possível que os alunos realmente o sejam e não vejam sentido nas atividades escolares. No entanto, é perigoso que os professores não percebam que a motivação dos alunos depende diretamente das mediações realizadas pelos próprios professores no interior de cada sala de aula. Se a escola não faz sentido para os alunos é porque grande parte das mediações feitas pelos professores não é capaz de promover relações significativas o suficiente para a construção desses sentidos.

Assim, parece-nos ser preciso, de fato, pensar como romper esse discurso hegemônico, reproduzido, ao que tudo indica, por efeito de contágio entre os professores.

Ainda no que concerne à formação, dessa vez continuada, os dados aqui coletados sugerem o quanto sua importância é menosprezada pelas professoras entrevistadas, as quais não a visualizam como necessária ao exercício profissional. A visão compartilhada pelas três professoras é a de que se aprende a ser professor sendo professor, valorizando unicamente conhecimentos produzidos na prática cotidiana e, ainda assim, ressaltamos, na prática individual. Há também a visão de que nem sempre os cursos atendem aos anseios dos professores, provavelmente por estarem desarticulados das necessidades vividas em seus respectivos contextos de atuação. Confrontados com a vasta literatura divulgada a esse respeito, esses achados só reforçam nossas certezas sobre a ineficácia dos programas vigentes de formação inicial e continuada, os quais, sem revisão urgente, continuarão a perpetuar o ciclo vicioso do caos social em que professores malformados formam inadequadamente seus alunos (MARIN, 2007).

É preciso pensar em uma formação inicial e continuada de professores que esteja, conforme Freitas (2007), amparada em bases sólidas, voltada para a formação humana em oposição aos movimentos aligeirados, já conhecidos, de caráter técnico-profissionalizante, que só contribuem para rebaixar o fortalecimento da profissão. Nesse sentido, concordamos com a autora quando afirma que compete ao Estado assumir e financiar um projeto de formação de professores dessa magnitude, embora reconheçamos – e esta é uma das recomendações deste estudo – que são necessários estudos que verifiquem as reais possibilidades dessa ação.

Outros dados preocupantes foram encontrados. As professoras atuam em um bairro de classe média da cidade de São Paulo, em uma escola centralizada, bem classificada nos últimos anos pelo IDEB. No entanto, as três afirmam explicitamente que não conseguem ensinar a todos os alunos, embora a preocupação com o aprendizado deles exista. Se isso, por si só, já é preocupante, pior ainda é o fato de nenhuma das três professoras reivindicarem programas paralelos de recuperação e reforço para esses alunos, como, aliás, estabelece a legislação e recomenda o profissionalismo preocupado com a qualidade da prestação de seus serviços à sociedade.

Mas, se como dissemos anteriormente, é obscuro às entrevistadas o conhecimento sobre uma docência profissional, como podem elas ter esse senso de profissionalismo?

Embora atuem exclusivamente no ensino médio, historicamente tão polêmico na educação brasileira, nenhuma professora faz referência aos desafios da atuação nesse nível. São referidos aspectos que envolvem as relações interpessoais no interior da escola, sobretudo com adolescentes, mas em nenhum momento se explicita a preocupação com a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania, funções atribuídas a essa etapa de escolarização. Apenas uma delas se preocupa em preparar seus alunos para ter um bom desempenho no Enem, mas aparentemente buscando menos abrir novas possibilidades para os alunos do que levar a escola a ter uma boa classificação, habilitando-se assim a receber o bônus oferecido pelo governo estadual paulista. Novamente, os discursos nos parecem coerentes para professoras cuja docência não é concebida (por pouco ou nada refletida) como uma atividade profissional com responsabilidades perante a sociedade.

Assim, falta às professoras uma consciência ética e política sobre as finalidades de suas atuações, sobre a importância de seu trabalho para o desenvolvimento das futuras gerações e, em última instância, da própria nação brasileira. Como já dissemos, é preciso criar diretrizes claras que estabeleçam o perfil que se espera do profissional docente, incluindo aí as questões éticas e políticas que lhe são pertinentes. Isso passa também pela criação de um código de ética profissional que possa, além de definir condutas, estabelecer diretrizes a serem tomadas diante de práticas inadequadas (e, esgotados todos os recursos, inclusive sanções), como acontece com outras profissões. O professor é um profissional de ensino. Sem a aprendizagem dos alunos, não há ensino; logo, desvinculada da aprendizagem dos alunos, a atividade do professor está, salvo raras exceções, descolada de seus princípios éticos e políticos, podendo ser considerada, portanto, não profissional.

Os dados deixam claro também que não existe, no interior da escola em que Adriana, Elaine e Telma atuam, nenhum mecanismo de controle da qualidade do ensino. As três professoras conhecem o projeto político-pedagógico da unidade escolar apenas parcialmente não o compreendendo em suas proposições pedagógica e política. É possível que isso decorra de uma fragilidade na construção do próprio projeto, infelizmente, existente apenas como mera formalidade burocrática em muitas escolas.

De toda forma, fica claro que não há, por parte da gestão da escola, nenhum mecanismo de supervisão e acompanhamento do trabalho realizado pelos professores no decorrer do período letivo. A preocupação com a aprendizagem dos alunos aparece apenas quando se decide a aprovação (ou não) dos estudantes, ficando o trabalho realizado ao longo do ano letivo a cargo – conforme relata uma das professoras – “da consciência de cada um”.

Assim, só se sabe se o trabalho realizado pelo professor foi bom ou ruim mediante os resultados expressos pelos alunos no final do ano, mas, até essa época, se o trabalho tiver sido mal realizado, ele já comprometeu a formação de todos os jovens. É bem verdade que é possível que outros professores dessa unidade escolar tenham suas práticas realizadas de modo diferente – talvez até alcancem excelência em termos de qualidade de ensino – daquelas que estamos aqui tratando. Assim, podemos supor que, mesmo fazendo um bom trabalho em relação às demais unidades de ensino da rede pública (se nos fiamos nos resultados do IDEB), falta a alguns de seus professores (no melhor dos casos) um sentido de profissionalismo. Vale ressaltar que se essa falta ainda pode ser compreensível em Adriana, a professora que tem menos tempo de profissão, ela é de difícil assimilação nas demais, com ampla experiência profissional.

Mudanças nas políticas educacionais propostas recentemente são percebidas de maneira diferente entre as professoras. Para duas delas, a instituição dos cadernos de disciplina pela rede paulista tira do professor a autonomia necessária para a realização de seu trabalho. Apenas uma professora, justamente a que tem mais tempo de profissão, atribui significado positivo ao uso cotidiano dos cadernos, percebendo neles qualidade e atualidade, aspectos que, reconhece ela, facilitam o trabalho docente (embora, para nós, não esgotem suas possibilidades de aprimoramento da docência). Percebemos o quanto é frágil para as professoras o conceito de autonomia docente (nunca plena, em nosso entender, mas a despeito de sempre relativa, ainda assim autônoma, porque pautada por escolhas possíveis no âmbito profissional). As duas professoras que afirmam não gostar dos cadernos apresentam justificativas variadas, sem ter verificado se eles permitem um ensino mais eficiente e eficaz, que se traduz na modificação de um determinado objeto de conhecimento em um conteúdo de ensino que possa ser apreendido pelos alunos. Essa modificação é de competência exclusiva do professor enquanto profissional do

ensino. Assim, novamente, tal como nos pareceu, a crítica aos cadernos de disciplina era irrefletida, mais uma decorrência do que estamos chamando de efeito de contágio.

Por outro lado, como era de se supor, nem todas as concepções sobre a atividade profissional são semelhantes para Adriana, Elaine e Telma. Os sentidos atribuídos às suas atuações, bem como as necessidades e os motivos que as conduziram à ação docente, são únicos, singulares, particulares, construídos no decorrer de suas respectivas histórias de vida, seus contextos de relação. Para Adriana, a professora em início de carreira, a docência, que teria o *glamour* do poder, converteu-se em uma guerra sem fim e sem recompensas. Contradições estão presentes em um discurso que ora busca abandonar a docência, ora busca migrar para outros níveis de ensino, supostamente considerados melhores por ela.

Para Elaine, a professora em meio de carreira, a profissão é vista como o cumprimento de um dever escolhido, que dá prazer justamente por ser, tal como ela o vê, bem realizado em virtude do envolvimento afetivo com a turma, da busca por uma relação baseada no respeito e do acompanhamento individual e sistemático dos estudantes. Nesse sentido, a professora sente-se contente com seu trabalho porque ele atende aos motivos que geraram a busca pela docência. No entanto, o que mais a atrai na docência – o ensinar – não é feito plenamente, visto não atingir o coletivo de estudantes. Aparentemente, Elaine não percebe essa contradição, situação que se explica, tal como vemos, justamente porque também lhe falta um sentido de profissionalismo. Para ela, basta-lhe realizar sua atividade profissional mantendo uma relação afetiva e próxima aos alunos.

Para Telma, a professora em vias de aposentadoria, a profissão é igualmente luta e, sobretudo, luta desleal, porque, para ensinar os alunos, percebe-se “quase se afogando”. A contradição reaparece novamente na maneira como vê a docência, ora penosa, ora valorizada pelo amor que por ela sente, que lhe permite resistir aos tantos percalços e insistir em atuar na formação de crianças e jovens durante longos 27 anos. O discurso de Telma apresenta uma compreensão mais ampla acerca do que significa a profissão docente, uma vez que indica ter um compromisso com a aprendizagem dos alunos e reconhece a docência como uma profissão calcada num rol de conhecimentos teóricos. Mesmo assim, diz ela, como não consegue ensinar a todos, também não busca

estratégias que possam levar a isso, porque – acreditamos – não existe essa meta e, portanto, inexistem também um vínculo político com a profissão.

Um dado essencial que este estudo mostrou diz respeito à ausência de uma cultura colaborativa no interior da escola, que faça parte do trabalho cotidiano das professoras. Apenas Telma se refere à importância do trabalho colaborativo, embora reconheça que ele é precário em decorrência da rotatividade anual de docentes na escola. Fullan (2009) aponta para a necessidade de transformar a cultura escolar, tradicionalmente marcada por práticas profissionais isoladas, desenvolvendo o que chama “comunidade profissional de aprendizagem” ou “culturas de trabalho cooperativo”. De acordo com tal proposta, a cooperação está ligada a normas e oportunidades de melhorias contínuas e de novas aprendizagens ao longo da carreira do magistério: “Pressupõe-se que a melhora do ensino seja uma busca coletiva, em vez de individual, e que a análise, avaliação e experimentação com os colegas sejam condições em que os professores melhoram” (FULLAN, 2009, p. 133).

A cultura da cooperação profissional está centrada na promoção de ações inovadoras, cujo foco está no desempenho bem-sucedido dos alunos, gerando, assim, sucesso para os professores. O trabalho coletivo permite aos professores a socialização de experiências bem ou malsucedidas, a troca de informações, o debate, o diálogo, a possibilidade de observar seus pares e de ser por eles observados, a construção de critérios que definam uma prática pedagógica adequada, enfim, a elaboração conjunta de um projeto pedagógico vivo, altamente focado em resultados. Como aponta o relatório sobre as melhores práticas em escolas de ensino médio (2010):

Cabe disseminar a prática do *feedback* profissional tanto no interior das unidades escolares como entre as próprias escolas – abrindo as escolas, as salas de reuniões e as portas das próprias salas de aula, para que as práticas pedagógicas possam ser observadas e analisadas, tornando-se alvo de reflexão e debates. (SILVA, et.al. 2010, p. 28)

Estamos diante de uma proposta para a qual as experiências individuais de mudança educacional não apresentam necessariamente resultados bem-sucedidos. Por isso, ela propõe mudar o contexto de atuação docente, uma vez que, numa relação dialética, mudanças nos contextos modificam os sujeitos e, por sua vez, os sujeitos modificados conseguem empreender novas mudanças. Desse modo, a cultura da cooperação profissional visa “garantir que os professores tenham um lugar para

trabalhar que lhes possibilite aprender e se desenvolver no trabalho” (FULLAN, 2009, p. 237). Ainda segundo esse autor, é importante que os sistemas de ensino se preocupem em recrutar e reter bons talentos, bons professores para o exercício da docência, um grande desafio, mas não o desafio maior que é transformar as escolas em organizações aprendentes. De fato, a melhoria da educação requer indivíduos cultivados, algo que se alcança por meio da formação inicial, e indivíduos que aprendam pela vida afora, algo que se obtém mediante formação continuada, ou seja, aprendizagem no e pelo trabalho.

Compartilhamos das ideias de Fullan, embora acreditemos que elas sejam apenas parte, embora importante, da solução. Se entendemos faltar na formação inicial do docente um sentido acentuado de profissionalismo, de ética, de compromisso com a qualidade da educação – que deveria ser tarefa primeira de todo e qualquer professor – caberia à formação em serviço, por meio da dinâmica da cooperação profissional, cumprir esse papel. Se Adriana, Elaine e Telma exercessem suas atividades como professoras numa escola que lhes tivesse fornecido tais parâmetros, é possível que elas pudessem encontrar, coletivamente, formas de ensinar bem a todos os alunos. As professoras poderiam ter se beneficiado com a troca de experiências, diminuindo a sensação do trabalho docente como pesado, difícil, exaustivo, guerra e luta diária.

Experiências de sucesso compartilhadas e incentivadas poderiam ter gestado novos sentidos, mais positivos, para a atividade docente. Além disso, poderiam ter-lhes ajudado a refletir sobre novas concepções acerca do ensinar e do aprender, do papel da escola, do aluno, da gestão, tudo isso levando a atuações aperfeiçoadas das quais, sem dúvida, todos sairiam beneficiados. Mas é preciso pensar além das discussões de base pedagógica e incluir nelas a troca de experiências de base subjetiva, explicitando angústias, anseios, sentimentos tão frequentes no processo de ensinar. Assim, parece-nos vital que questões de ordem subjetiva sejam também contempladas nas discussões pedagógicas porque elas estão sempre presentes, marcando a atuação cotidiana dos sujeitos.

É preciso lembrar, ainda, que a literatura sinaliza para o cuidado de não se incorrer no erro de reforçar práticas ruins e ineficientes, que pioram ainda mais os processos educativos, sobretudo os discursos negativos que, como vimos nas falas de Adriana, Elaine e Telma, se perpetuam no imaginário docente acerca das condições das escolas, do alunado, dos impasses da profissão e constituem um discurso pedagógico.

Para tanto, é preciso que o mediador das discussões do corpo docente seja alguém que, sem deixar de acolher os professores, veja a profissão de maneira distinta, constituindo-se propriamente em agente de mudança no interior da escola. É preciso que esse profissional seja alguém que, ao conhecer os sentidos e significados atribuídos pelo professor à sua atividade profissional, possa contribuir para romper com os discursos de contágio, hegemônicos no ideário pedagógico, gerando contradição e evidenciando os conflitos. Sem isso, o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica fica comprometido e não há avanços. Acreditamos que a partir dessa mediação novos sentidos e significados à atividade docente possam ser negociados, o que, em nossa visão, seria mais um fator de contribuição para a construção da tão desejada profissionalidade docente.

Mas, da maneira como está posta, de que forma a organização escolar poderia promover essa mudança de cultura? Primeiramente, os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) podem ser o espaço privilegiado para esses encontros. Em segundo lugar, é preciso pensar na capacitação de diretores e de coordenadores pedagógicos, para que atuem como líderes capazes de promover, no espaço escolar, uma comunidade docente de aprendizagem, mobilizando e comprometendo o professor com uma prática de cooperação e provendo, adicionalmente, as condições necessárias para que a mudança efetivamente se concretize. Essa é uma visão oposta às relações de amizade, que, presentes nos discursos das três professoras entrevistadas, parecem vigorar no interior da escola estudada. Mas transformar o diretor e o coordenador em um líder, se necessário, não é suficiente: eles precisam ser lideranças com poder e autonomia para formar e gerir sua equipe de professores – algo que o sistema atual não lhes confere.

Professores bem posicionados em provas seriam bem-vindos, desde que explicitassem sua adesão ao projeto político da escola, cabendo-lhes, por exemplo, explicar ao Conselho de Escola os motivos pelos quais pretendem lecionar em uma dada escola. A decisão final ficaria a cargo desses órgãos e não estaria submetida a critérios subjetivos dos professores apenas. Só assim, entendemos nós, será possível a formação de um corpo docente coeso, apto a implantar, em razão de suas afinidades profissionais, uma cultura nos moldes que estão sendo aqui defendidos. Em terceiro lugar, as equipes técnicas dos órgãos intermediários das secretarias de educação poderiam desempenhar

também um papel formador junto às escolas, transitando, assim, de um papel predominantemente burocrático para o de parceria e apoio às unidades escolares.

Mas não é só a escola que precisa mudar. A sociedade como um todo deve ser preparada para cobrar resultados efetivos em relação ao desempenho dos estudantes, de seus professores, dos sistemas de ensino e, em última instância, dos governantes, para que as políticas educacionais fomentem condições efetivas para essa mudança. Os padrões de recrutamento e seleção de professores, as formas de remuneração e desenvolvimento na carreira, os padrões de incentivo para o trabalho profissional são questões que também merecem atenção. Nesse sentido, como mostramos ao longo dos capítulos 1 e 2, o país, no geral, e o estado de São Paulo, em particular, implementaram mudanças recentes. Passamos da preocupação com a quantidade de alunos na escola para a preocupação com a qualidade da educação que lhes é oferecida. Foram criadas políticas que aprimoram os sistemas de avaliação e incentivam a melhoria do desempenho do professor, vinculado ao aprendizado discente e às notas dos alunos, do qual depende o pagamento. Houve um aumento dos recursos para escolas que fazem progressos mais rápidos e atribuição de aulas baseada em avaliações de desempenho do professor (VELOSO, 2009).

Enfim, há uma série de políticas que responsabilizam os atores educacionais pelos resultados alcançados por seus estudantes. No entanto, percebemos que tais políticas ainda não foram devidamente articuladas pelos professores, pelo menos não o foram por Adriana, Elaine e Telma. Se as políticas de *accountability*⁵⁸ externa constituem uma tentativa de fazer a educação brasileira avançar, elas nos parecem, no entanto, muito parciais, justamente porque não podem ser bem-sucedidas independentemente de uma valorização da *accountability* interna, que busca criar, em cada escola, um sentimento de compromisso e responsabilidade com a tarefa docente. Políticas de *accountability* externa aplicadas isoladamente têm alcance restrito e podem, muitas vezes, provocar reações negativas no professorado, acentuando os problemas que buscam solucionar. Se não forem modificadas as políticas de formação inicial e continuada, o professor será duplamente penalizado: por receber uma formação incipiente, que não o prepara adequadamente para seu exercício profissional e por seus

⁵⁸ Políticas de *accountability* servem para responsabilizar os professores que são considerados os então responsáveis pelo rendimento dos alunos. Como não existe uma palavra em português que expresse bem o significado do termo preferimos manter o termo utilizado por Veloso (2009)

alunos não alcançarem os desempenhos esperados nas avaliações oficiais. Assim, como todo cuidado é pouco, parece importante – e essa é outra recomendação deste trabalho – que outros estudos procurem avaliar, no contexto e na cultura pedagógica brasileira, a eficácia concreta das políticas de *accountability* que estão sendo utilizadas entre nós, uma vez que elas estão longe de ser hegemônicas mesmo no cenário internacional. Por outro lado, se houvesse a articulação das duas modalidades de *accountability* – a externa e a interna –, teríamos, aparentemente, uma solução adequada, pois haveria a possibilidade de a própria classe de professores se organizar para discutir e implementar novas práticas profissionais, construindo a tão necessária docência que se preza profissional e estabelecendo mecanismos reguladores no seio da própria profissão.

Alguns novos métodos de pesquisa, como a observação da própria atuação profissional por meio da filmagem de aulas, seguidas de autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada,⁵⁹ podem contribuir para a criação da cultura do trabalho colaborativo, essencial à *accountability* interna, no interior das escolas uma vez que aproxima os professores e abre a possibilidade para o diálogo e a troca entre eles. Assim, registramos aqui como sugestão o uso desse método em futuros trabalhos sobre a profissão docente. Esta pesquisa fez ainda mais uma constatação: por vezes, durante o trabalho de análise dos dados, sentimos a necessidade de verificar se os discursos relatados pelas professoras estavam presentes na prática cotidiana ou se eram apenas discursos bem elaborados ou bem reproduzidos. Como a observação em campo não foi uma estratégia de coleta de dados desta pesquisa, parece-nos interessante que a técnica de entrevista com roteiro aqui utilizada seja complementada por roteiros de observação de sala de aula e filmagens.

Por vezes, a fala das professoras entrevistadas apresentou uma série de contradições. Seria um erro ignorá-las ou subestimá-las. Pensamos que seja justamente do enfrentamento dessas contradições que depende uma inversão de perspectivas, na qual o professor deixe de ser visto como parte do problema e passe a ser incorporado como parte da solução. Entendemos que ele é o elemento-chave para que as mudanças necessárias na educação brasileira possam ser realizadas. É ele quem conhece o dia a dia das salas de aula, quem vivencia as contradições ali produzidas, quem no final das

⁵⁹ Detalhamentos podem ser obtidos em CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

contas muda suas práticas para mudar os resultados que almeja. Nas palavras de Almeida (1999, p. 253):

Mudança educacional pressupõe nova forma de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar. Daí o professor ter de aprender a fazê-lo, segundo as novas bases propostas, o que significa que a mudança só se desenvolve nas escolas se for concretizada pelo professor. Por isso, ela não pode ser imposta por decreto.

É pensando no professor como elemento tão central que acreditamos na cultura da mudança como uma alternativa à formação desses sujeitos e à melhora da educação deste país. No entanto, acreditar que apenas isso seja a solução para uma problemática tão complexa seria ingenuidade. O aprimoramento da educação é fenômeno complexo, multifacetado, que exige ser compreendido de diversos pontos de vista. Apresentamos uma alternativa. Temos consciência de que existem outras tantas que só funcionarão plenamente se implementadas em conjunto.

Por fim, este estudo ofereceu contribuições para todos aqueles que se preocupam em compreender os entraves que impedem a efetiva garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. Ele interessa aos governos, pesquisadores da área, setores da sociedade que realizam investimento social privado e a todos os agentes que direcionam recursos humanos, físicos e intelectuais para construir uma educação mais justa e melhor para todos.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica.** (texto não publicado)

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica.** In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006, p. 222-245.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo; SANCHEZ, Sandra. **Reflexões sobre sentido e significado.** In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.* São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Os professores diante das mudanças educacionais.** In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (orgs.). *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico.* São Paulo: Editora da Unesp, 1999. v. 3.

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.** In: PERRENOUD, F. et alii. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação entre os anos de 1999 e 2003.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli. **Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência.** In: CATANI, Denise et alii. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.* São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/9/2009.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005, p. 108-118.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente.** Caderno Cedes, v. 19, n. 44, 1998, p. 19-32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 30/4/2009.

BIASOLI, Carmen Lucia Abadie. **Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru: Edusc, 2002.

DECRETO nº **6.253/2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96,** de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 11.494** de 20/06/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 04/10/2010

_____. **Lei nº 11.738,** de 16/07/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 4/10/2010.

BRASIL. **Lei 12.061** de 27/10/2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm. Acesso em 18/10/2010

CAMPOS, Denise Aparecida. **Conteúdo de ensino na perspectiva do ensino para compreensão**. In: Denise Aparecida Campos (org.). Docência no cenário do ensino para a compreensão: tópicos geradores. São Paulo: Unicid, 2009.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

CERICATO, Itale Luciane. **Um estudo sobre os sentidos atribuídos pelo professor à sua profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2** de 28/05/2009. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério e da educação básica pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em 04/10/2010

_____. **Resolução nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 18/10/2010

_____. **Parecer nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 04/10/2010.

_____. **Resolução nº 4/2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 04/10/2010

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. Projeto de Lei n.º 4.746, de 1998. Dispõe sobre o exercício da profissão de Pedagogo e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/249031.pdf. Acesso em: 25/8/2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1995.

FREIDSON, Eliot. **Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, n. 31, ano 11, jun. 1996.

FREITAS, H. C. L. **A nova política de formação de professores: prioridade postergada**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28. N. 100, out. 2007, p. 1203-1230. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf. Acesso em: 04/10/2010

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Financiamento da Educação – FUNDEB, 2010. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/FUNDEB-apresentacao. Acesso em: 18/10/2010.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; VÁRIOS AUTORES. Estudos e pesquisas educacionais: Estudos realizados entre 2007, 2008 e 2009, n. 1. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010.

FURTADO, Odair. **O psiquismo e a subjetividade social**. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M (orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, nº 113, p. 65-81, São Paulo, Jul-2001.

_____. **A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais**. Educação e filosofia, v. 17, nº 34, jul-dez 2003, p. 241-253. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/615/560. Acesso em 18/10/2010

GATTI, Bernardete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, José Alberto M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica**. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (org.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórica e cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Chica H. **Trabalho docente e subjetividade: os sentidos e significados do bom professor**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HUBERMAN, Michael. **O clipe de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de pesquisa, nº 118, p. 65-88, Março/2003.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 2004.

LOUREIRO, Maria Isabel. **O desenvolvimento da carreira dos professores**. In: ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano (orgs.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1159-1180.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria**. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAÇANEIRO, Nilzete Teixeira. **O professor e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. **A pesquisa qualitativa em Psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas**. Temas em Psicologia da SBP, v. 9, n. 1, 2001, p- 63-75.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor**. Tempo, v. 11, n. 21, jun. 2006, p. 49-64.

MANTOVANINI, Maria Cristina. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MARCELO, Carlos. **Aprender a ensinar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid, CIDE, 1991.

_____. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, set./dez. 1998.

_____. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>. Acesso em: 20/4/ 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. **Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 15-41.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839-2000000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12/8/2010.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y aprendizaje**, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

_____. **Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Documento para consulta pública. Disponível em: <http://consulta.examedocente.INEP.gov.br/index/login>. Acesso em: 3/7/2010.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

MOURA E CASTRO, Claudio. **O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, jan./mar. 2008, p. 113-124.

_____. **Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante**. In: VELOSO, Fernando (et. alii). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. (s.d) **Profissionalização docente**. Disponível em: www.meuartigo.br/brasilecola.com/educacao/a-profissionalizacao-docente.htm. Acesso em: 28/4/2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: uma história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido**. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008.

_____. **Profissão docente e contemporaneidade**. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). *Profissão docente*. São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: Perrenoud, Philippe *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Ensino e constituição do sujeito**. *Viver: Mente & Cérebro*, n. 2. L. S. Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. Coleção Memória da Pedagogia.

REIS, Roseli Regis dos. **O professor do ensino médio público estadual de Santos-SP, sua formação e seleção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas. **Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820070010100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/4/2010.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROMERO, Denise Medeiros Furtado. **Professores que formam professores: a construção da identidade profissional dos professores do curso magistério**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Marcos, São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de história da educação**. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

SANTOS, Claudio José. **Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores de ciências**. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e educação matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/4/2010.

SELLA, Claudinei Antonio. **Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SILVA, Flavia Gonçalves da. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, R. N.; et. al. **Relatórios estaduais e final: Melhores práticas e efetividade em escolas de ensino médio**, 2010.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Liomar Maria. **As mulheres no magistério**. Disponível em: www.unimpe.br/fch/revcomunica/jun%202004/04.doc. Acesso em: 10/8/2009.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TARTUCE, Gisela; NUNES, Marina. **Por um ensino médio mais atraente**. Difusão de Ideias. Fundação Carlos Chagas, out. 2009.

TEIXEIRA, Edival. **Um materialismo psicológico**. Viver: Mente & Cérebro, n. 2. L. S. Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. Coleção Memória da Pedagogia.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VELOSO, Fernando. **15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos?** In: Veloso, Fernando (et al.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VILLANI, Alberto; ARRUDA, Sérgio de Mello; LABURU, Carlos de Melo. **Perfil conceitual ou perfil subjetivo?** In: III ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS, Atibaia, Atas (CD ROM), 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Cone, 1988.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZIBAS, Dagmar. **A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005, p. 24-37.

_____. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, Especial out. 2005b, p. 1067-1086.

Anexo 1

Análise do relato da professora Adriana, segundo proposta de Aguiar e Ozella (2006).

Indicador	Discurso
Diferença entre ensinar e educar	<p>está envolvido não só em passar conhecimento, mas hoje em dia em educar mesmo. Eu tenho a seguinte visão, passar conhecimento é uma coisa, é passar conteúdo, a matéria. Mas eu acho que há professores que também educam. Acho que essa minha idéia talvez seja um pouco equivocada, mas eu acho que há aqueles professores que tem comprometimento apenas em passar o conteúdo e há também aqueles profissionais professores que estão preocupados em além de passar conteúdo preparar o aluno também para a vida depois que ele encerrar a vida escolar</p> <p>Houve uma época em que a coisa na escola realmente era passar conhecimento, hoje a época é outra, outros valores, os pais são outros, tudo mudou, e a política do governo também, principalmente, então hoje o professor está sobrecarregado. Uma coisa é você ter aquele cansaço físico e emocional e você lidar com outras situações, a outra é você ter que lidar com aquele aluno que já foi preso, aquele aluno que tem uma família desestruturada, são problemas que em outras épocas o professor não tinha que enfrentar, superar esses obstáculos para passar conhecimento para o aluno, não existia isso. Hoje é o que mais se vê.</p>
O que é ser profissional?	competência, conhecimento, dedicação, é isso
Visão de escola pública	eu achava realmente que escola é lugar onde aluno da periferia tem que adquirir conhecimento, conhecimento acima de qualquer outra coisa, mas nesse curto período de

	<p>experiência que eu tenho dentro da escola pública estadual, a gente pode perceber que a política do governo realmente a gente não consegue fazer isso, ou dependendo da escola você até consegue, mas no geral não, a realidade é outra. Primordialmente deveria ser conhecimento, mas a realidade não é essa, então você passa a reformular seu conceito e passa também então a agir de outra maneira</p> <p>eu me formei no ensino médio e disso até o início do magistério na escola pública decorre-se muitos anos, então eu acredito que quanto eu estava na graduação eu tinha a ideia da escola pública sendo uma e quanto eu comecei e entrei nesse mundo eu vi que a realidade era outra, então eu acredito que é complicado porque depende da formação. Eu fiz (nome de universidade pública), é uma universidade totalmente voltada para a formação dos pesquisadores, são poucos os que desejam a carreira do magistério e escolhem escola pública, então é aquela coisa, hoje me parece que não, mas na época em que me formei o curso não passa para você a realidade como é dentro da escola. Aqueles que fazem a graduação e ao mesmo tempo já começam a adquirir a experiência dentro da escola privada esses não, esses realmente sabem, já conhecem como é o sistema, agora se você termina a graduação como eu terminei sem essa experiência eu acho que a realidade muda</p>
Atividade do professor = desgaste emocional	<p>acho que é um desgaste emocional. Porque são quarenta ou mais dentro da sala de aula solicitando você a todo instante. E essas solicitações não são apenas referentes a conhecimento, às vezes o aluno quer um conselho seu para alguma coisa da vida dele pessoal, é um problema que ele está passando em casa e quer compartilhar com</p>

	<p> você. E as outras coisas da burocracia, do dia a dia da escola, o aluno quer sair a todo instante para resolver uma coisa na direção, sair para tomar água, ir ao banheiro toda hora, então tem que ter um equilíbrio muito grande, você conseguir manter equilibrado mesmo. Acho que a palavra que melhor define hoje é desgaste emocional </p> <p> É uma guerra, uma batalha por dia, são poucas as pessoas que se encaixam no perfil de um professor do estado hoje em dia, é por isso que eu conheço um milhão de pessoas, que por milhares de motivos abandonaram a carreira, é um desgaste físico e emocional que você tem. Eu começo a achar que o cotidiano de uma escola do estado está começando a virar uma coisa esquizofrênica </p>
<p> Pessimismo em relação à profissão </p>	<p> O que eu converso com os novos é que está todo mundo querendo abandonar, todo mundo muito cansado, de tudo eu acho. </p> <p> Porque no início de carreira, como eu estou, você não enxerga perspectivas a longo prazo, para falar a verdade nem a médio e curto prazo, você se sente a cada dia que passa mais encurralada e sem saída </p> <p> Todas. De melhoria na educação, melhoria de salário, melhoria de condições de trabalho, você tentar se aperfeiçoar, não tem perspectiva de nada. </p>
<p> Generalização das más condições de trabalho </p>	<p> Não é o caso dessa escola. Claro que aqui temos casos pontuais, mas nessa, por exemplo, eu já acho que não é o caso, mas eu já dei aulas em escola de periferia em que realmente os problemas são estruturais, famílias desestruturas, então são realidades distintas. </p> <p> Muitíssimo a desejar em tudo eu acho. Acho que ainda </p>

	<p>aqui você ainda tem alguns recursos, encontra alguns recursos, mas na maior parte das escolas não. De maneira geral eu acho que está péssimo</p> <p>Olha é um escola organizada, aqui não há grandes dramas, dramas que eu falo assim, hoje em dia na maior parte das escolas estaduais você passa por situações de risco até, você é ameaçada por aluno, você é agredida fisicamente ou verbalmente por aluno e nessa escola aqui é uma realidade que você consegue ainda trabalhar de uma maneira sem muito susto. Essa é a melhor maneira de definir essa escola.</p> <p>a falta de educação desses alunos, eu sei que pra você isso pode soar clichê mas é a mais pura realidade, você é agredido por aluno constantemente, os pais tem os filhos mas eles não ajudam e acabam delegando para a escola</p> <p>Pesquisadora: É uma falta de educação verbal? Agressão verbal?</p> <p>Adriana: É, não é coisa só da idade, é diferente, a rebeldia do adolescente, típica do adolescente é uma coisa, não é isso. Você realmente ser agredida verbalmente, eles não tem o menor respeito, tratavam você como se você fosse nada, um lixo, é isso que eu acho</p> <p>Então eu acho que o que falta neles é a noção de hierarquia, porque nós não somos iguais. A maneira como eles se expressam é agressiva, eles tratam a gente como se a gente fosse colegas de sala deles e não é o caso. Isso eu acho que é agressão verbal.</p> <p>Pesquisadora: Então falta respeito pela figura de autoridade, pela figura mais velha?</p>
--	--

	<p>Adriana: Eu acho.</p> <p>Pesquisadora: Lembra de alguma frase típica?</p> <p>Adriana: Uma coisa que me agride muito é o ah vai tomar... E olha que eu sou bastante permissiva na questão da linguagem, eu não sou uma professora rígida.</p> <p>Pesquisadora: Normalmente quando você propõe uma atividade?</p> <p>Adriana: Não, normalmente quando ele não quer fazer a atividade e eu dou um argumento para ele fazer e ele não acha que o argumento é coerente do ponto de vista dele e eles dizem, ah vai tomar...</p> <p>nem digo que eles atinjam os objetivos propostos para o ano letivo, mas hoje em dia sinceramente, acho que valorização e respeito. Hoje, definitivamente, a cada dia que passa é deprimente. Se o professor esperava dos alunos que eles atingissem os objetivos, ainda que não completamente, plenamente, hoje a gente não pode nem esperar isso, tem que esperar, se contentar que eles sejam um pouco mais calmos, que você não seja ameaçada, jogada no chão, isso é uma realidade.</p> <p>Pesquisadora: Alguma situação de sexualidade, preconceito, desrespeito?</p> <p>Adriana: (pausa) Não, não</p>
Papel do professor	<p>Eu acho que de maneira geral há ainda os professores que objetivam passar o conhecimento, porém com todas as mudanças de épocas, valores, ainda assim acho que existem, mas ele está cada vez mais distante.</p> <p>perseverante, flexível, extremamente paciente, ele tem que ter um jogo de cintura enorme, ele tem que amar</p>

	<p>acima de qualquer coisa na vida dele amar a profissão, se não ele não permanece. E ainda que reúna todos esses atributos ele ainda corre o risco de procurar uma outra profissão, uma outra ocupação</p> <p>Hoje em dia é você saber lidar com o outro, por exemplo, se antes isso não era um atributo supra sumo, porque realmente era conhecimento que você precisava ter, hoje já não, para você sobreviver dentro da educação você precisa ter jogo de cintura com a coordenadora, com a direção da escola, com os pais dos alunos, então o professor que não tem isso, o que sabe lidar com as outras pessoas é aquele que se sai melhor na profissão</p> <p>não dá tempo para acompanhar, se eu disser que dá, não dá. Eu tento colocar os termos para eles entenderem melhor, porque em história tem termos que eles não conhecem eu tento fazer isso, aliás todos os professores deveriam fazer isso. Tento olhar os que se destacam e não só os que têm dificuldades, mas o tempo é curto</p> <p>quando eu dou aula para o ensino médio, desde o primeiro ano do ensino médio eu já discuto vestibular com eles, o que eles estão pensando em relação a isso, eu procuro auxiliar porque sei que eles ficam perdidos, essa falta de informação vai até o terceiro ano do ensino médio, trazer alguma coisa sobre informação de emprego, um trabalho, é mais importante definir isso, porque vai ajudar a vida dele e parece que as pessoas, as escolas, não estão muito preocupadas com isso. E hoje a gente tem que ver que a gente não está mais em 1950, o aluno ia lá se comportava, fazia as tarefas, não é mais isso no mundo de hoje.</p>
--	---

	<p>Pesquisadora: Em 1950 eu poderia privilegiar o conteúdo e hoje não?</p> <p>Adriana: Acho que naquela época não havia espaço para trabalhar essas questões, hoje o mundo é outro, a família é outra, os valores são outros.</p> <p>Olha, não dá tempo para acompanhar, se eu disser que dá, não dá. Eu tento colocar os termos para eles entenderem melhor, porque em história tem termos que eles não conhecem eu tento fazer isso, aliás todos os professores deveriam fazer isso. Tento olhar os que se destacam e não só os que têm dificuldades, mas o tempo é curto.</p>
Papel de aluno	<p>uma boa parcela busca um professor que realmente esteja preocupado com a questão do conteúdo, do conhecimento, e essa questão é complicada porque dependendo da realidade do professor, de vida, de experiência, etc, ele vai se preocupar mais com determinado (incompreensível) ser professor aqui, que de repente passou por dificuldades na vida, etc e tal, ele vai entender que não é só conhecimento, ele vai tentar ser mais flexível, ser mais tolerante com aquele aluno que de repente apresenta mais dificuldades, mas aqui nesse pouco tempo que estou aqui eu acho que de certa maneira eles esperam o professor que seja dedicado mesmo as áreas porque os professores aqui são profissionais realmente competentes, nas escolas que eu passei não encontrei isso, mas aqui tem muito isso.</p>
Importância atribuída aos saberes da experiência	<p>Sinceramente eu não acredito que seja através de cursos, capacitações, nada disso, acho que seja a experiência do dia a dia porque é aí que ele vai encontrar o modo dele se portar dentro da sala de aula, das situações do cotidiano</p>

	<p>dentro da escola.</p> <p>Então eu acho que preciso adquirir muita experiência, um bom conhecimento, mas também acho que se eu comparar do primeiro ano até agora hoje eu sou muito mais flexível, mais paciente, me aproximo mais dos alunos. Acho que eu queria ter a coragem de seguir nessa profissão mesmo. Se eu pudesse assim, adquirir uma experiência como a professora Telma tem, 27 anos, em um curto espaço de tempo, dois, três anos, e conhecer milhões de coisas para se posicionar melhor, porque quanto menos tempo de carreira você tem, mais você tropeça né. Então acho que é isso, gostaria de adquirir um montão de experiência em um curto espaço de tempo.</p>
Autonomia profissional	Muito pouco, depois dos cadernos muito pouco. Engessou muito a gente. Até pode trabalhar outras coisas além dos cadernos mas é muito pouco porque não sobra tempo.
Parceira escola-família	Teve uma vez uma aluna que reclamou de uma atividade que eu passei e a mãe veio na escola porque não entendeu muito bem. Era uma mãe que era frustrada com o magistério, ela mostrava essa frustração na reunião de pais porque ela era aquela que estava lá presente como mãe mas que dizia que escola era assim e assado. Ela queria falar mais do que a coordenadora de sala. Era uma mãe que apresentava essas características. Eu perguntei para os alunos como a aluna se portava e eles responderam que ela era assim e assado e a mãe foi lá questionar se eu era psicóloga ou médica para falar isso, etc e tal. Mas ai eu conversei e a história terminou bem, é o único caso que eu me lembro.

<p>O que é ensinar?</p>	<p>sempre gostei muito do cotidiano dentro da escola, não tanto assim, aquela coisa de, eu acho que passar o conhecimento, eu achava uma coisa poderosa, que eu não enxergava nas outras profissões, mas na profissão de professor eu sentia isso e acho que talvez tenha sido isso que me influenciou.</p> <p>Quando eu pensei em dar aula de primeira a quarta série foi imaginado que o retorno seria mais rápido, com a criança está ali, você vê o resultado de imediato, é diferente. Sei lá, vamos ver, quem sabe.</p>
<p>Prazeres obtidos com a atividade profissional</p>	<p>Eu gosto dessa parte de estudar, pesquisar e levar para os alunos, essa é a melhor parte</p> <p>Não. Nenhuma especial. Porque assim, até o presente momento todo ano eu tenho que esperar até determinado mês para conseguir aquela vaga e fica nessa mudança de escola, e aí cada lugar que você vai é aquela coisa. Nessa escola aqui eu nunca trabalhei então ninguém me conhece, é muito difícil. Então eu não tive espaço ainda, uma coisa é quando você está há um tempo na escola e eu não tive isso ainda.</p>
<p>Continuar ou abandonar profissão?</p>	<p>eu estou em crise com o magistério, eu estou numa situação assim, não posso sair porque tenho que me sustentar, então tem uma questão prática, tem esse lado. Mas ao mesmo tempo eu penso que se eu não gostasse talvez não estivesse mais dentro da carreira e outra coisa, eu já trabalhei em julho num escritório e eu acho engraçado porque você reclama mas quando você conhece</p>

	<p>outra realidade você percebe que a sua realidade não era tão ruim assim, entendeu? Mas eu estou em crise com essa questão do conhecimento, porque eu tenho meu conhecimento mas não consigo aplicar devido a minha realidade</p> <p>Ainda tenho dúvida. Eu comecei a graduação objetivando dar aula no estado só que ao mesmo tempo surgirão oportunidades de seguir a carreira acadêmica. Eu ensaiei a iniciação científica, depois ensaiei iniciar um projeto de mestrado, mas na escola hoje se você não reunir alguns fatores você não consegue fazer a sua pós, como no início eu já tinha essa idéia de ir para o magistério, eu queria experenciar isso, então a carreira acadêmica ficou em segundo plano, mas eu carrego essa dúvida, será que eu não deveria ter seguido a carreira acadêmica, será que eu não poderia ter insistido, ter esperado surgir uma vaga, fazer uma tentativa de lecionar no ensino superior. Mas duvida se é a área educacional ou não, eu não tenho, eu já cogitei fazer pós graduação em educação.</p> <p>Acho que sim, trocaria, sinceramente sim e isso eu falo baseado na minha experiência que eu adquiri até hoje. É um momento de crise porque o Estado está péssimo, pela minha experiência. No particular eu não pretendo, estou me baseando na experiência que eu tenho no Estado para responder para você. Pensando na questão do Estado se eu pudesse me manter somente com as terapias eu trocaria, se eu pudesse eu trocaria, não ia pensar nem duas vezes, nesse momento eu te falo isso, daqui um tempo talvez não, mas hoje eu trocaria. Terapia alternativa o campo está saturado e é uma profissão muito instável, uma hora</p>
--	---

	você tem paciente, outra hora não.
Desafios profissionais	Acho que paciência acima de qualquer coisa porque às vezes você quer falar uma coisa e não pode, manter a calma. Ser equilibrada, mostrar equilíbrio.
O que vale é o salário	<p>Acho que a questão são as condições mesmo de trabalho, de salário.</p> <p>Até eu fazer o curso de letras ainda tudo bem, mas em seguida eu entrei no curso de geografia, fiz um semestre e mudei para história, mas aí eles me perguntaram o que eu ia fazer com essa faculdade. Quando eu falei que poderia dar aulas, eles não tinham muita ciência de como estava as coisas na rede pública, no Estado e até hoje eles criticam e falam porque tem a comparação com os primos. Na minha família inteira todo mundo é formado em boas faculdade, ninguém fez faculdade de quinta, mas rola a comparação em relação ao ganho salarial. Rola essa comparação, é inevitável, é como se eu não tivesse dado certo e os outros deram certo, na visão deles.</p> <p>Pesquisadora: E como você fica nessa história? O que você sente?</p> <p>Adriana: Esgotada, porque ninguém gosta de ser comparado à ninguém, cada um tem o seu caminho. É ruim porque a minha família preza muito a questão material, ganho salarial, então não é fácil viver numa profissão que desgasta você emocionalmente e ainda por cima não tem apoio familiar, é muito complicado, então é um desgaste a mais que eu tenho, e sinceramente estou pensando que não vale a pena porque na profissão eu não tenho compensações.</p>

Indicadores	Núcleos de significação
--------------------	--------------------------------

<p>Visão de escola pública</p> <p>O que é ensinar?</p> <p>Diferença entre ensinar e educar</p> <p>Papel do aluno</p> <p>Papel do professor</p> <p>Autonomia profissional</p> <p>Importância atribuída aos saberes da experiência</p>	<p>docência: uma profissão complicada</p>
<p>O que vale é o salário</p> <p>Prazeres obtidos com a atividade profissional</p> <p>Generalização das más condições de trabalho</p> <p>Pessimismo em relação à profissão</p> <p>Desgaste emocional</p> <p>Continuar ou abandonar profissão</p> <p>Desafios profissionais</p>	<p>vivendo uma guerra todos os dias</p>

Análise do relato da professora Elaine, segundo proposta de Aguiar e Ozella (2006).

Indicadores	Discurso
Problemas na licenciatura	Em 98 teve um concurso e eu não estudei nada, estava entrando no estado, não sabia se era isso que eu queria, e não passei por uma questão na geral, no específico eu acertei tudo que era na minha área, recém formada, mas na geral faltou uma da pedagógica
Diferença entre ensinar e educar / visão sobre as famílias	Antigamente os pais mandavam para a escola para que eles aprendam mesmo para ser um cidadão e poder prosseguir a sua vida no decorrer, agora eu acho que ultimamente estão confundindo um pouco a situação. Os pais acham que a escola virou uma creche onde eles têm cinco horas de sossego na cabeça e eles não vão dando a retaguarda por trás, querendo saber o que as crianças fizeram, dando

	<p>assessoria pós escola, então eles estão basicamente abandonados. Então a função da escola é educar, ensinar, informar e fazer ele cidadão, eles estão tirando da responsabilidade dos pais, aquela responsabilidade estão jogando na escola</p>
<p>Realizações com trabalho</p>	<p>Tem, tem sim algumas. Quando eu entrei no (nome da escola) meu segundo ano de magistério no estado, tinha uma classe que ninguém suportava com mais de 50 alunos, eles estavam no segundo ano e nenhum professor suportava aquela turma, ninguém, ninguém, primeiro a classe era superlotada, não tinha nem como andar e ninguém queria pegar a coordenação daquela classe, então sobrou para a novata e foi um desafio, o ano todo negociar com eles toda vez que estavam conversando, o que estava acontecendo, os professores reclamando e tal. Daí no meu aniversário em novembro, eles fizeram uma baita festa surpresa e eu não esperava, eles pediram para a diretora e ela autorizou, uma coisa que ela não autorizava para ninguém e autorizou para mim e eles fizeram uma festa. Começou como uma brincadeira, porque tinha uma aluna que fazia aqueles bolos com aquelas massas americanas e trouxe o álbum dos bolos que ela havia feito e eu disse que queria ganhar um de presente. Eles perguntaram</p>

	<p>quando era meu aniversario e não disse porque eu não gosto de dizer, mas eles descobriram e foi uma surpresa, uma das primeiras, fiquei muito emocionada porque não esperava mesmo. A outra foi quando eu fui escolhida para paraninfa lá, aqui também já fui um ano escolhida como paraninfa, essas coisas mostram que a gente está no caminho certo.</p>
<p>O que é ensinar? Objetivos do trabalho pedagógico</p>	<p>Eles idealizam uma coisa mas a sociedade é diversa. Por exemplo, aqui tudo bem, a nossa clientela é meio média, mas na periferia não é aquilo que eles querem aprender, eles precisam comer, então essas posições, isso que eu falo que a realidade é diferente, a maneira de trabalhar tem que ser diferente, eles lançaram esse caderno e tem que ser daquele jeito, e o andamento de cada um, cada classe é diferente, a forma de você abordar, trabalhar, você tem que ver o tipo de aluno que você está lidando, a classe é totalmente heterogênea, não dá para fazer uma classe homogênea, então essas situações de eles acharem que aquilo lá pode ser dado, explicado, o professor tem que trabalhar daquele jeito e no dia a dia, na prática tem que ser totalmente diferente, eles idealizam uma coisa e não vêm, não participam no dia a dia para saber se aquilo lá vai dar certo ou não</p>

	<p>No início são os tópicos que você tem que dar e depois a gente vai dissecando no dia a dia. Eu costumo dar tópicos por exemplo, geometria espacial no segundo ano, coloco o resumo na lousa, faço desenhos, as escalas e eles copiam no caderno e depois que todo mundo copiou eu explico o que eu passei e aí vou acrescentando o que precisa. Depois começo a dar exemplos de aplicação dos exercícios, dou exemplos e é a hora que eles tem que prestar atenção, eu nem deixo copiar nada agora, todo mundo presta atenção e depois dou um tempo para copiar, dou uns dois, três exemplos e dou exercício para eles resolverem, do livro deles ou eu mesmo trago alguns e dou tempo para fazer junto. Se eles fazem em grupo eu nem ligo muito porque acho que eles trocam experiência entre eles. Eles estão fazendo em sala de aula. Se não terminou na aula eles trazem no dia seguinte. Há cerca de três anos eu corrijo no caderno deles, um por um, e sei o que eles sabem fazer, se eu fizer a correção na lousa eles copiam e não fazem os exercícios, então vejo o caderno</p> <p>Pesquisadora: E dá tempo para acompanhar todos?</p> <p>Elaine: Eu faço, eu prefiro usar esse</p>
--	--

	<p>tempo e corrigir do que correr com a matéria, eu prefiro dar menos coisa do que dar muita e eles não aprenderem nada, mas eu não dou uma bateria de exercícios, dou uns quatro, cinco, eu levo uma meia hora para chamar um por um e daí dou pontinho, anoto no diário e no final do semestre eu dou uma nota dessas atividades que eles fizeram. Foi uma forma que eu encontrei deles fazerem mesmo, tem que fazer, ou faz ou não tem nota. É uma forma deles tentarem e quem não quer, pelo menos copiou de alguém, é uma forma deles abrirem o caderno e fazerem alguma coisa, é uma estratégia que eu achei. Pesquisadora: E quando alguém apresenta dificuldade para aprender?</p> <p>Elaine: Eu corrijo na frente deles e já vou mostrando o que está errado. Depois que corrijo de todo mundo eu vou na lousa. Os que foram fáceis para todos eu nem corrijo porque a maioria já acertou mas eu pego os que teve maior dificuldade e aí vou na lousa de novo e mostro para eles.</p>
Visão de aluno	<p>a mentalidade do ocidental é tirar vantagem em tudo, eles percebem, ah não vou repetir, no ano que vem estou no mesmo lugar que vocês, vocês estão se matando, tem alunos que falam isso, no ano que vem eu estou junto com vocês, só</p>

	<p>que eles não estão vendo que estão se destruindo, então é isso.</p> <p>Eles são terríveis, eles são tristes, eles testam o professor, eles sabem com quem eles podem mexer, eles esperam que o professor tome uma atitude, eles mais obedecem mesmo quem toma atitude do que aquele professor que passa a mão na cabeça deles, e parece que aquela professora é boazinha mas é aquela professora chata que é a melhor, porque por respeito cobra e eles atendem, então eles sabem diferenciar, agora aquela professora boazinha eles dizem agora é aula de relaxamento, eu sou tão chata, mas é triste ouvir isso.</p> <p>Eu idealizo o aluno, mas assim, espero que pelo menos entendam o básico necessário e possível para prosseguir. O que me deixa chateada são os que não querem, não os que tem dificuldade porque esses a gente contorna de uma maneira ou outra que eles entendam de uma outra forma até onde eles podem chegar. O que me deixa chateada são os que não querem saber e tem raiva de quem sabe. Esses me deixam preocupada mas o que eu espero deles é que eles consigam entender e eu fico feliz quando eles dizem nossa é assim, e eu vejo a alegria deles</p>
--	---

	<p>terem entendido o que a gente está falando. Que numa forma de devolutiva, exercício, atividade, que eu saiba se eles realmente compreenderam ou não o que a gente quer passar.</p>
<p>Papel do professor</p>	<p>Quero que eu consiga realizar da melhor maneira possível, eu quero que todos entendam, eu sou chata, fico chamando atenção toda hora, tem hora para tudo, eles ficam todos quietos, Na hora que eu estou explicando eu quero silencio, agora na hora de fazer exercícios pode conversar, eu não ligo, mas na hora da explicação não. A gente prepara uma aula e você quer dar a aula, você faz o planejamento antes de entrar na sala de aula e quando a devolutiva, se consigo atingir uma parte da turma fico satisfeita porque eu fiz o meu papel, agora tem alguns que eu não posso abrir a cabeça, quem não quer infelizmente é complicado. A gente quer que o que a gente planejou seja cumprido no dia a dia.</p> <p>Hoje um deles reclamou que eu pego no pé, eu disse olha se dê por satisfeito de eu pegar no seu pé, você tem que começar a se preocupar quando eu começar a te ignorar porque a partir do momento em que eu começar a te ignorar é porque eu vou abrir mão de você, para mim você é</p>

	<p>um caso perdido, se eu pego no seu pé é porque eu acho que você tem alguma coisa para render</p> <p>planejar o que será feito durante o decorrer do ano, colocar em prática para poder ter uma conclusão. Tem que ter planejamento porque sem planejamento nada funciona, se você não tem o que você vai dar todo dia, ter em mente, preparar sua aula, eu acho que tem que preparar porque chegar na sala de aula sem saber, na hora os alunos percebem que o professor está despreparado, não tem como, tem que estar bem preparada. Depois de tantos anos eu já calejei, lógico que a gente muda uns exercícios diferentes, tem que resolver alguns exercícios antes de passar para eles, mas o conteúdo mesmo eu já sei, já sei o que tem que dar tudo, até o resumo do que tem que ser feito</p> <p>Acho que essa situação de eu olhar o caderno todo dia, cobrar, foi o que me fez ver que só assim, eles precisam de alguma coisa, sabe a troca, tem que ter a troca, com o aluno tem que estar sempre negociando, porque mandando não adianta, você tem que dar alguma coisa em troca e aí eles dão a devolutiva.</p>
--	--

	<p>Tentar fazer com que aqueles alunos que não querem estudar, vem aqui só para fazer social, entendam qual a finalidade da escola. Eles chegam para mim quase no final do curso porque eu pego só segundos e terceiros, então eles já botaram na cabeça deles que não querem porque não conseguem e não adianta que não vai acontecer, então quando eu mostro para eles que eles conseguem quando querem eles dizem que tal exercício é fácil e o outro difícil. Eu mostro para eles que tudo requer atenção, uns tem mais facilidade porque é mais fácil mas o conteúdo difícil também eles podem conseguir, se conseguem o fácil o difícil é consequência, então esse é o desafio, fazer com que aqueles que não querem entendam qual é a finalidade do processo.</p>
<p>O que é ser profissional</p>	<p>A palavra profissional, uma pessoa que tem que exerceu uma profissão que ela escolheu. Eu sou assim, escolhi o magistério porque é uma coisa que eu gosto de fazer</p> <p>a nossa profissão, se você fizer com amor você faz as coisas bem feitas, mas se faz porque tem que ser obrigado, é por isso que dá aquelas frustrações, aqueles problemas, principalmente na nossa profissão de indisciplina, principalmente indisciplina com os alunos, então eu acho</p>

	<p>assim que a profissão é a sua vida, daqui pra frente você tem que escolher decidir, se você abraçar tem que ser uma coisa bem feita para não se tornar uma coisa frustrada.</p> <p>Então pelo que você está dizendo eu posso entender que o professor é um profissional?</p> <p>Elaine: Com certeza, mais do que isso, é pai, mãe, psicólogo, é tudo. Na verdade a gente tem que ser multiuso porque se você for só profissional eu acredito que é uma coisa mais fria, é sala, lousa, giz, você passa o seu conhecimento para alguém, ponto final e acabou e eu acho que o professor tem que ser além de tudo isso, tem que ter jogo de cintura, tem que ser pai, mãe, psicólogo, é o que a gente tem que ser, porque se não...</p> <p>Primeiro amor a profissão, segundo paciência, muita paciência e disponibilidade, vontade de que eles aprendam as coisas que a gente planeja, acho que é isso, tem que gostar</p> <p>Pesquisadora: Como eu construo um professor com essas características?</p> <p>Elaine: Não sei se constrói ou se já vem. É complicado. Eu acho que para professor já vem. Tem que gostar mesmo. É uma coisa que já vem com a pessoa, é uma</p>
--	---

	<p>habilidade, um talento dela.</p> <p>Pesquisadora: E o professor precisa dar conta do trabalho dele para alguém?</p> <p>Elaine: Eu acho que isso é o resultado final dos alunos</p> <p>direção não é boba, eles sabem quem trabalha, mas oficialmente, prestar contas assim não, fica a cargo da consciência de cada um. Eu falo para os alunos eu sou muito tonta eu ganho a mesma coisa, poderia ficar com a bunda na cadeira lendo jornal e vocês aí mas eu estou me esgoelando aqui na frente para vocês aprenderem alguma coisa, eles dão risada. Eu sei que tem profissionais que fazem isso mesmo, dizem eu estou ganhando mesmo.</p>
Visão de escola	<p>Antigamente os pais mandavam para a escola para que eles aprendam mesmo para ser um cidadão e poder prosseguir a sua vida no decorrer, agora eu acho que ultimamente estão confundindo um pouco a situação.</p> <p>Os pais acham que a escola virou uma creche onde eles tem cinco horas de sossego na cabeça e eles não vão dando a retaguarda por trás, querendo saber o que as crianças fizeram, dando assessoria pós escola, então eles estão basicamente</p>

	<p>abandonados. Então a função da escola é educar, ensinar, informar e fazer ele cidadão, eles estão tirando da responsabilidade dos pais, aquela responsabilidade estão jogando na escola</p>
<p>Trabalho de equipe</p>	<p>Eu acho que tem vários setores dentro da escola, desde direção, funcionário, faxineira, professora, cada um tem sua função, mas tudo tem que ter uma engrenagem porque se um quebra acaba com toda a estrutura então eu acho que é uma base para que possa todo caminhar nos seus devidos lugares, se cada um fizer direito e bem feito a sua função, a escola como um todo, não só o diretor, mas o professor, os alunos, o todo, se cada um fizer a sua função direito eu acho que é uma instituição muito rica e graças a Deus eu acho que na nossa escola a gente consegue ainda.</p>
<p>Autonomia profissional</p>	<p>Porque do ano passado para cá, esses cadernos que vem ensinado o que o professor tem que dar, eles estão tirando toda a autonomia do profissional dizendo que você não é capaz, e se eles estão falando dessa maneira e demonstrando dessa maneira, pra fazer uma cartilha toda pronta, eles estão assinado que está falido, que eles vão ter que começar do zero e acho que não é bem assim, eles jogaram uma responsabilidade, acharam que a</p>

	<p>gente podia fazer muita coisa, tiraram nossa autonomia</p>
<p>Importância atribuída à formação continuada</p>	<p>Acho que a gente tem que estar se reciclando, mas algumas coisas não tem nada a ver. Eu fiz dois anos, sábado o dia todo, eu acho importante, mas eu não entrei nessa desse ano porque eles estão fazendo <i>on line</i> e tinha que assistir as vídeo conferencias e eu não tinha tempo então nem me inscrevi porque eu estava com uma turma de PD e não deu.</p> <p>Eu acho que é comodismo meu mesmo. Eu preciso fazer a complementação pedagógica que eu acabei deixando, eu acho que preciso continuar, é aos sábados e acabei deixando, eu parei na graduação e preciso continuar.</p> <p>Eu acho que a prática mesmo em si já leva a aula, mas acho que muita paciência, força, cada dia é um dia que a gente mata por dia. É assim que a gente vai.</p>
<p>PPP Desconhecimento / ausência / importância</p>	<p>Sem mecanismos para prestação de contas</p> <p>Sim, uma escola sem estrutura nenhuma, uma escola sem direção, não tem eixo norteador. Uma escola funciona se a direção é presente, fixa. Uma escola que a direção muda toda hora não funciona, isso influencia muito uma escola, ninguém</p>

	sabe quem é o cacique, manda qualquer um. E o projeto também porque se você não tem uma estrutura, uma base, nada funciona.
Apoios para realização do tp	Olha eu não posso reclamar, eu me dou muito bem com a direção. Sempre trabalhei em escolas boas, sempre estive por aqui. Dei aulas sete anos no (nome da escola) e lá eu fiz amizade, a direção me adorava e eu tive todo apoio. Aqui também. Fica meio complicado porque uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Quando eu entrei aqui era outro diretor e entrei em agosto, a classe já estava toda formada, a professora tinha aposentado em abril e até agosto eles só tinham aula com eventual e até eu colocar a minha ordem lá foi complicado porque eu era uma intrusa. Eu acho que o professor não pode iniciar no meio do processo, em que começar do início com a turma para você se impor, então foi muito difícil. Era outro diretor, depois ele pediu remoção e esse eu conheço porque conheço a esposa dele. Então eu tive todo o apoio. Eu nunca tive problema.
Relacionamento com alunos	eu falo para eles a primeira coisa de tudo, no primeiro dia de aula eu falo que o primordial é o respeito, não só o deles comigo mas o meu com eles, se tem respeito a gente mutuo a gente consegue dialogar e com dialogo a gente resolver a

	<p>situação e se não tem respeito entra a intolerância e a agressão e com agressão a gente não consegue nada. Quando tem algum problema eu chamo o aluno e converso com ele no corredor, peço para sair comigo da sala e tendo mostrar o que eu não gostei, quais são os problemas, o que está acontecendo, a gente resolve no corredor e tudo bem. Eu falo que a última instância é ir para a direção. As vezes eu até passo por cima da direção e convoco os pais, chamo o pai e já resolvo com o pai, digo olha está acontecendo isso e resolvo com o pai. Eu não sou de passar a mão na cabeça do aluno não. Na maior parte das vezes dá certo, eu graças a Deus nunca tive nenhum problema assim, não.</p>
<p>Sentidos atribuídos ao trabalho</p>	<p>Olha é minha realização, é uma coisa que eu sempre quis, sempre gostei, me sinto útil, gosto do que faço, consigo dormir todo dia com a consciência tranqüila de que eu fiz o meu melhor, agora é nesse sentido, todo dia acordar e vir trabalhar com vontade e não pela obrigação, continuar mesmo.</p> <p>Eu sempre admirei meus professores. Eu tinha uma expectativa que a educação ia ser como antigamente, aquela carreira que todo mundo achava legal, ah casar com professora. Eu pensava já está tão no</p>

	fundo do poço que daqui para frente tem que voltar, tem que evoluir e era essa minha expectativa, que a educação voltasse, que os políticos entendessem que sem a escola nada acontece, então que tinha que valorizar, essa expectativa de valorização do professor eu tinha, mas isso não aconteceu já fazem 13 anos.
Indicadores	Núcleos
Problemas na licenciatura	Professor é pai, mãe, psicólogo, é tudo!
Diferença entre ensinar e educar	
Visão sobre as famílias	
Relacionamento com alunos	
O que é ensinar?	
Objetivos do tp	
Trabalho em equipe	
Visão de escola	
Papel do professor	
PPP	
Desconhecimento / ausência / importância	A profissão é a sua vida: você precisa abraçá-la muito bem para não a transformar em frustração.
Apoios para realização do tp	
Autonomia profissional	
Sentidos atribuídos ao trabalho	
Realizações com o trabalho	A cultura do isolamento
Importância atribuída à formação continuada	
O que é ser profissional?	
Trabalho em equipe	O que me deixa chateada são os que não querem aprender, não os que tem
Visão de aluno	

	dificuldade
--	-------------

Análise do relato da professora Telma, segundo proposta de Aguiar e Ozella (2006).

Pré-indicadores	Discurso
Visão sobre os alunos	<p>os alunos são alunos relativamente bons, não temos problemas graves de disciplina aqui, são alunos respeitosos, são alunos que você, principalmente os terceiros anos, você pede trabalhos e eles fazem trabalhos bem razoáveis, a escola fornece muitos recursos para que eles possam produzir um bom trabalho, então eu gosto da escola, eu escolhi, estou aqui pela minha escolha mesmo, então quando você gosta do lugar em que você trabalha e dos alunos as coisas fluem melhor.</p> <p>Olha a grande maioria que vem para estudar, eles esperam que o professor tenha domínio da sala, domínio do conteúdo, querem prova, querem ter notas boas, aqueles aqui dessa escola, eles esperam que o professor se comprometa, comprometimento, comprometimento eles querem. Porque muitos comentam, agora é aula de tal fulano então é aula vaga. Entendeu? Porque a professora não tem uma matéria preparada ou ele vai falar e não prende atenção e ele não dá conta da disciplina, então eles sabem muito bem diferenciar quem trabalha, quem dá aula e quem está enrolando.</p> <p>No geral acho que o professor espera que o aluno aprenda, que o aluno vá para</p>

	<p>frente. Uma das coisas mais gostosas que eu acho é você encontrar um aluno mais para frente no shopping, na rua e ele está cursando uma faculdade, ele está empregado, está bem, a gente quer ver um progresso.</p>
<p>Ser profissional / Ser professor profissional</p>	<p>Eu acho que ser profissional, primeira coisa que me lembra é ser responsável e ser competente naquilo que você procura trabalhar.</p> <p>Depende. Eu sou, eu me sinto. Agora depende de várias coisas, depende de como ele encara a profissão dele porque se ele encara como um bico ele jamais vai ser um profissional e tem muitos assim, principalmente na rede pública, por conta do salário que é muito pouco e ele precisa ter outras coisas para sobreviver a esse salário ruim que o estado nos paga. Mas depende, tem muita gente boa ainda no magistério, que são profissionais, são competentes, são preocupados com o futuro, porque a gente está com o futuro nas mãos. Principalmente</p> <p>é muita responsabilidade. Não dá para brincar</p>
<p>Papel da escola Distinção entre ensinar e educar</p>	<p>Eu acho que a escola tem que ensinar. Eu sou contra essa nova pedagogia de que o professor é um educador, que tem que ensinar a educação, de casa e tal. Eu acho</p>

	<p>que cada um tem o seu papel. Os pais têm que dar educação básica de casa, como ele vai se tornar um ser humano na sociedade. Na escola ele vem para aprender e garantir o futuro dele. É assim que eu vejo. Então misturou tudo e está um pouco confuso essa questão de escola. Então você tem também uma função de ensiná-lo a não jogar o papel no chão, a gente, como professor, tem que falar muito sobre a cidadania e ética, isso sem duvida, mas questões do educar, ainda relações humanas, isso tem que vir dos pais. Não tem outro caminho, se os pais não ensinam fica difícil</p>
<p>O que pensa sobre as reformas / políticas publicas</p>	<p>A secretaria da educação sonha. Ela está num palco totalmente iluminado sem sentir, sem descer. Eles não olham pra baixo, eles criam regras, criam leis, sem olhar pra baixo e nós estamos embaixo. Não em termos de, subjugando, mas eles sentam, são burocráticos, criam leis e mandam aplicar e não funciona porque a gente está lidando com seres humanos, então é complicado, bastante.</p> <p>Pesquisadora: Além disso, porque você acha que tem essa distancia?</p> <p>Telma: Porque dependendo dos governos são ditadores, esse governo José Serra é um ditador. Ele ditou ordens, regras e a secretaria não nos ouve, basta você ver as manifestações que são, nem no jornal</p>

	<p>passa, a globo mesmo que é um mídia forte, não passa, passa uma coisinha, um minuto, e a gente fica a ver navios, você fica nadando na praia, morrendo na praia porque você não tem respaldo nenhum. É uma loucura. Então eles nunca ouviram o professor. Aí que está o problema da educação nesse país. Ninguém ouve o professor, ninguém vem consultar, fazer uma pesquisa com o professor pra tentar consertar as coisas erradas e daí saírem coisas boas.</p>
<p>Sentidos atribuídos à atividade do professor</p>	<p>Se alguém me influenciou? Não, eu sempre quis ser professora. Eu sou de uma geração em que ser professor era muito importante. Meu pai, minha irmã fez magistério, ela era o top lá de casa, meu pai achava maravilhoso e eu brincava de professora desde pequena, então sempre me identifiquei como professora, então não me inspirei em alguma coisa para ser professora.</p> <p>Olha é uma luta, uma luta muito grande. Você começa no começo do ano vai bem, você chega essa época já esta difícil, os alunos já não querem nada, isso é todos os anos, não é esporadicamente, esse ano eles não querem. Está havendo muito desinteresse porque é uma luta desleal, porque os alunos hoje tem muita tecnologia e nós ainda estamos com o giz,</p>

	<p>a lousa e a voz, (mas a gente ainda espera que você tenha plantado uma sementinha qualquer na consciência deles, é isso que eu espero, o meu papel. Eu acho que eu cumpro o meu papel da minha aula, estou lá quase me afogando, mas estou conseguindo falar ainda, consigo manter uma certa disciplina na sala e consigo passar a minha mensagem, mas que eles absorvem toda ela não, não absorvem, infelizmente.</p> <p>Pesquisadora: Sua mensagem são os conteúdos?</p> <p>Telma: Conteúdos. E também conversas porque em sociologia a gente faz muito debate, conversa muito, são essas questões.</p> <p>Eu acho que a primeira coisa que você tem que fazer em qualquer profissão, você tem que gostar daquilo que você faz. Então o salário é muito pouco mas eu acho que isso não impede você de ser um bom profissional, porque o fato de você gostar da sua profissão vai fazer você dar uma boa aula, uma aula legal, trazer assuntos bacanas, comentar com eles as coisas, e essa construção vem ao longo dos anos, você vai começando a acreditar que o aluno está prestando atenção, que ele está aprendendo e que você não está dando murro em ponta de faca, então eu</p>
--	---

	<p>posso dizer que as vezes, eu mesma falo pra eles, olha eu sento, eu chego na minha casa ponho a minha cabeça no travesseiro e digo, olha missão cumprida, explicar, tentar falar a matéria eu falei, então se vocês quiserem discutir comigo, vir perguntar qualquer coisa eu estou a disposição. Então é um processo longo e aquele que caiu na rede porque ele acha que ser professor é fácil, ou ele vai ser um péssimo professor ou ele vai acabar abandonando, vai procurar outra coisa porque não é fácil, não é fácil mesmo.</p> <p>Eu acho que além de dar a aula dele, é uma profissão solitária embora você esteja com tantos seres envolta de você, é uma profissão extremamente solitária porque é você sozinho com a sua matéria, com o seu conteúdo que você tem que dominar, que você tem que estar trabalhando, que você tem que pesquisar, que você tem que tentar fazer o aluno aprender, então é um trabalho árduo, uma gotinha que você vai no dia a dia, construindo, colocando um pouquinho dia a dia. Eu penso que é isso.</p> <p>O maior desafio pra mim, acho que já até falei, é conseguir fazer com que eles aprendam. Acho que é o maior desafio eles terem aprendido, contextualizado a minha aula, levado ela lá pra fora porque</p>
--	---

	<p>na aula de humanas hoje em dia você está falando de meio ambiente, do lixo, você está falando das relações da África, das cotas, de tantas coisas e quando ele lá fora vai conversar com alguém e está consciente, principalmente não estar alienado com o pensamento, é tudo muito rápido, muito maçante, tudo já é fora de moda pra eles. As tendências agora são tudo muito rápido, a mídia muda tudo. É difícil ser professor, ser adolescente nesse período que a gente está vivendo na sociedade, da tecnologia, da globalização, do individualismo, é isso.</p>
<p>Importância atribuída à formação continuada</p>	<p>Tem muita importância se ela for de qualidade porque tem coisas que são bastante proveitosas, a gente tira experiência e tal, e tem coisas que são muito ruim e não são tão bem vindas assim. Tem cursos que você faz e você já vem com vontade de aplicar na sala, você fala que legal vou fazer isso lá na minha sala, você faz dá certo. E tem cursos que você vai lá e sente que está perdendo tempo, perdeu um tempo e tal. Mas é muito importante. O professor tem que estar sempre se renovando, uma das funções do professor é estar sempre aberto as novas tecnologias, as novas maneiras de dar aula, as novas conversas, as novas conversas, as novas tribos que chegam aí. Você não pode ser muito tradicional, não</p>

	<p>pode ser muito durona, não pode ser muito rígida e também não pode entrar com muitos sorrisos porque eles misturam um pouco, entendeu?</p> <p>Teve várias coisas positivas. Não tem uma que eu possa dizer assim como realização porque está tudo envolvido com aprendizado. Para mim é isso. A minha realização está envolvida com aprendizado porque o aluno que vem te procurar depois de anos na rua e te diz, reconhece você, ele tinha uma empatia ali e quando há essa coisa vem o aprendizado também</p>
<p>Recursos / apoio para realizar o trabalho pedagógico</p>	<p>Essa escola sim. Nessa escola, ela é bem equipada, a gente tem muito acesso a tudo, não tenho o que me queixar dessa escola especificamente. Eu trabalhava em outra que também era assim, mas a gente sabe que na periferia de São Paulo está tudo sucateado por aí e é complicado. Nós aqui temos sala de informática, a gente leva o aluno até lá, eles fazem pesquisa, a gente tem vídeo, tem data show, tem muitas coisas boas aqui. De acesso.</p> <p>Pesquisadora: E porque será que essa escola é diferente das outras que estão sucateadas?</p> <p>Telma: Acho que existe a direção da escola que ajuda muito. As coordenadoras estão sempre falando dos acessos que a</p>

	<p>gente pode estar utilizando e também no nosso bairro não há a violência que existe nesses outros. Tem escolas que a gente sabe que eles entram roubam computadores, roubam data show, roubam isso, roubam aquilo. Aqui graças a Deus ainda não aconteceu isso.</p> <p>Pesquisadora: Então aqui além da questão da violência há o apoio da direção e coordenação para realização do trabalho.</p> <p>Telma: Isso</p>
<p>Autonomia para realização do trabalho</p>	<p>Eu acho que sim. Eu acho que sim. Esse ano tem a proposta nova, desde o ano passado, da apostila que o governo Serra mudou, então eles fizeram a apostila, ela está sendo muito criticada porque não foram todos que aceitaram, e a gente tem autonomia sim porque você pode seguir a apostila dentro de uma proposta curricular, porque existe uma proposta curricular que a gente tem que seguir e dentro daquilo você tem mobilidade, você pode começar a falar uma coisa e terminar, tudo tem que ter começo meio e fim. Eu acho que a gente tem autonomia sim. Eu por exemplo passo muitos filmes para eles e todos os outros professores aqui dessa escola são bastante engajados, então a gente nessa escola tem bastante, não ficamos só no arroz e feijão do livro didático e tal.</p>

	<p>Pesquisadora: Então os cadernos não atrapalham a autonomia?</p> <p>Telma: Não atrapalham e inclusive eu acho que sou uma das poucas que gostam desses cadernos porque no caso de geografia, geografia é muito extenso, muito amplo, e você precisa estar informado o tempo todo e de repente eles têm muitas falhas, repetitivos eles são, muito repetitivos. As vezes não só em textos mas também em exercícios, atividades, às vezes a mesma pergunta é diferente, mas está repetitiva. Mas as informações, olhando o lado positivo dessa apostila para a minha área de geografia tem novidades, coisas que eu teria que estar buscando, indo atrás, está ali a coisa nova, as expressões novas, de geógrafos agora modernos. Então eu não achei ruim como muitos criticam</p>
Trabalho em equipe de professores	<p>Olha, infelizmente eu tenho que dizer que o grupo de professores, depende do ano, há muita rotatividade. Então quando os professores estão na casa e permanecem na casa é bacana, fica tudo legal porque está todo mundo falando a mesma língua, mas quando há rotatividade vem professores novos, não compromissados, eles até sabem das regras mas não estão muito preocupados, então abre uma brecha aqui outra ali, e dá uma</p>

	<p>desestruturada nas relações porque um professor manda tirar o boné, o outro deixou, então sai do ritmo. Mas eles sabem na minha aula, por exemplo, eles já tiram, eles são tão espertos que eles sabem em qual eles podem usar ou não.</p>
<p>Organização do trabalho pedagógico</p>	<p>Como eu estou há muito tempo, já ficou na minha cabeça, já sei de cor e salteado o que eu estou falando, o conteúdo, é a praticidade. Não é que eu sei de cor e salteado porque, geografia está sempre, a China não sei o que, caiu o muro de Berlim, aquela coisa toda, então não é decorado, é pratica. Então eu tenho uma praticidade já que me permite não precisar preparar tanto as aulas. Isso você vai conquistando com muito tempo, lá no começo eu preparava aula, vejo o assunto, preparo a aula um pouco lida, um pouco escrita, um pouco falada, não só falada ou escrita porque ele também não te ouve mais do que 10, 15 minutos.</p> <p>Pesquisadora: Então você se preocupada em dinamizar a aula em escrita, texto.</p> <p>Telma: É tem uma atividadezinha sobre o texto de interpretação para ele. Eu gosto muito que eles dêem opiniões, eu gosto muito de bate papo, então a gente anota o que foi falado, então não é uma aula assim fechada, hoje eu só vou falar disso, de repente surge algum outro assunto, vamos falar desse assunto, hoje foi o apagão</p>

	<p>porque e tal, então sobre tem que entrar um pouquinho, não passa a aula inteira também falando, mas você sai. Então não adianta você planejar. O importante é que você tenha um rumo porque se você também não planeja nada, você se perde, principalmente se for professor novo.</p>
<p>Postura mediante alunos com dificuldades para aprender</p>	<p>difícil, é difícil você lidar com o aluno que tem dificuldade pelo seguinte. As salas são muito cheias, no começo você tem quarenta, quarenta e dois. Então você tem aí aquele que está lá no cantinho, de repente você esquece dele, dependendo da indisciplina da sala. Não vou falar para você que eu sou perfeita, que eu vou dar uma atenção diferenciada para aquele porque não dá tempo, infelizmente não dá tempo, mas a gente procura colocar num grupo em que ele consiga acompanhar, fazer com que ele goste de trabalhar em grupo, dar positivos, a gente ajuda dessa maneira, mas eu não sento com ele do lado, olha vamos fazer isso. De vez em quando dá, quando a gente anda pela sala dá pra você até ver quem está caminhando, veja aqui o mapa, está aqui, eu estou te pedindo isso, aí você vai dar uma atenção.</p>
<p>Prestação de contas sobre o trabalho realizado</p>	<p>Perante a sociedade não tem nenhuma. Os pais são ausentes eu tenho até vergonha quando vejo o trabalho de alguns professores.</p>

	<p>Pesquisadora: E não existe nenhum mecanismo oficial, dentro da escola, para o qual o professor precisa reportar o trabalho dele?</p> <p>Telma: Sim. O diretor, a coordenação, cobram da gente se você tem alguma reprovação, muita nota vermelha, existe um conselho, nós fazemos o conselho e a coordenadora nos orienta, você tem muita nota vermelha, ela pergunta, ela questiona. No final do ano o diretor participa do conselho e a gente vai reprovar um aluno a gente pensa muito para ver o que aconteceu, o que é melhor para ele, às vezes não é legal, ele não fez nada o ano todo, mas também não é legal reprovar por conta das amizades que ele vai encontrar, então é uma coisa muito complexa, muito complexa mesmo, mas quem trabalha isso somos nós mesmos. Nós fizemos uma reunião de pais sábado e da minha sala vieram 4 pais. Os pais jogaram muito para cima da escola e não só na estadual, na particular também.</p>
Pontos positivos da atividade como professora	Quando um aluno chega pra mim e fala professora eu fui fazer um vestibular e caiu aquilo que você estava falando, nossa eu lembrei da senhora porque assisti um filme e tal coisa que a senhora me falou lá de Mater Lutter King aquela vez. Então essa é a minha glória. Isso é o que vale a

	pena para mim.
Pontos negativos da atividade como professora	<p>Pesquisadora: Tem alguma coisa negativa?</p> <p>Telma: Tem também, tem coisas assim, as relações humanas, nem sempre são fáceis de lidar, tem alunos que gostam de você, alunos que não gostam de você, conflitos de você ficar falando e o aluno, hoje em dia eles prestam pouca atenção naquilo que você fala, as vezes tem aluno que é agressivo, as vezes até você fica agressiva. Eu já tive, acho que isso é negativo, o mais difícil é você lidar com ser humano, você está lidando com pessoas, com vidas, você está derrubando muros, paredes, janelas para chegar até ele. E ele tem barreiras, tem conflitos, o adolescente é cheio de sonhos, de coisas na cabeça, problemas familiares, então as relações todas elas eclodem aqui, vem pra gente aqui, então se você não sabe lidar com tudo isso.</p>
Articulação entre saberes da experiência e saberes científicos	<p>Acho que os saberes da pedagogia, você tem que falar sobre, o principal é o conhecimento para você ter uma base do que você vai falar, tem que estar preparada. Acho que a convivência também mobiliza bastante, você ter paciência, o adolescente hoje exige que você tenha muita paciência porque ele</p>

	<p>sabe que não pode ouvir musica mas ele ouve. Hoje eu já faço um sinal, olho pra ele e então ele tira mas é difícil, muitas coisas, é um aprendizado. Então você tem que ter simpatia também, carinho por eles e saber o que você está falando, ter conhecimento científico porque se não você não preenche.</p>
Relacionamento com alunos	<p>Acho que eles gostam de mim, eu gosto deles, foi uma conquista, não foi uma coisa assim que já entrei eles gostando. Eles falam que eu sou a professora mais chique da escola, a senhora está bonita hoje, então a gente tem uma relação de carinho e foi assim uma conquista, no começo eles me achavam meio brava demais, outros me achavam metida, aquela coisa, e a gente vai conquistando, porque as vezes um sorriso que você abre para um aluno, ele está tão cheio, tão carente, com tanto problema que pra ele aquilo sorriso naquele momento é importante. Não precisa nem um sorriso, as vezes você vai na carteira dele e fala não é assim, faz desse jeito, isso está errado, pronto você já conquista.</p>

Pré-indicadores	Núcleos
Visão sobre os alunos	

Papel da escola	A gente está com o futuro nas mãos
Distinção entre ensinar e educar	
O que pensa sobre as reformas / políticas publicas	
Importância atribuída à formação continuada	
Recursos / apoio para realizar o trabalho pedagógico	
Organização do trabalho pedagógico	
Postura mediante alunos com dificuldades para aprender	
Prestação de contas sobre o trabalho realizado	
Pontos positivos da atividade como professora	
Pontos negativos da atividade como professora	
Articulação entre saberes da experiência e saberes científicos	
Relacionamento com alunos	O maior desafio é fazer que eles aprendam
Ser profissional / Ser professor profissional	
Sentidos atribuídos à atividade do professor	

Anexo 2 – Roteiro de entrevista

1. Esclarecimentos acerca da pesquisa e assinatura do termo de consentimento
2. Caracterização da escola e público alvo
3. Identificação do professor

Profissão e escolaridade dos pais

Idade, sexo, estado civil, filhos

Formação: magistério, graduação, pós, cursos em serviço, especificando em cada caso se estudou em escola pública ou privada.

Exerceu outras funções na escola além da docência? Se sim, quais?

Exerce outras atividades além do magistério? Se sim, quais e porque motivos?

Tempo de experiência profissional? Nesta escola? Na série em que leciona?

Série / níveis de ensino em que já lecionou além do atual?

Disciplina (s) que leciona e que já lecionou?

É efetivo ou contratado?

Já atuou na rede privada?

Carga horária de trabalho?

4. Sobre o trabalho docente e suas circunstâncias

Profissão

De uma maneira geral, qual é o sentido do termo “profissional” para você?

Quando se pode dizer que o professor é um profissional?

- Visão sobre a escola

Quais são para você, as principais funções que a escola deve cumprir?

Há diferenças entre o que a SEE espera da escola e o que a escola pode oferecer?

O que os professores esperam alcançar com seu trabalho?

O que os alunos esperam receber de professores? Essa expectativa é legítima?

E os professores, o que eles esperam dos alunos? Essas expectativas são viáveis?

Quais são os atributos básicos de um bom docente? (conhecimentos, práticas, compromisso)

Como se constrói um bom docente?

- Trabalho docente

Em que consiste, em seu entender, o trabalho docente?

(varias atividades além da aula: participar de reuniões e capacitações, planejar aulas, corrigir trabalhos de alunos, pensar em procedimentos diversificados para atender a todos os níveis de ensino de aprendizagem dos alunos (recursos e materiais pedagógicos, exemplos, vinculação dos conhecimentos cotidianos com os científicos, reforço e avaliação e critérios, troca de experiência com colegas, conhecer a vida dos alunos, etc.)

Para que essas atividades tenham sentido para o professor, o aluno e a sociedade, o que, em seu entender, é importante?

- Relativas a formação profissional

Representação da profissão

Qualidade da formação inicial

Importância da formação continuada

- Relativas ao ambiente de trabalho

Salário

Carreira

Recursos físicos e materiais didáticos

Bônus como recompensa para bons resultados pedagógicos

Incentivos e apoios da equipe escolar

Autonomia para realizar seu trabalho

Acompanhamento, controle e prestação de contas do resultado do trabalho realizado

- Relações interpessoais mantidas com

Coordenadores e diretores; pares, alunos, famílias dos alunos?

De que forma? Exemplos

- Relativas ao trabalho pedagógico

Ter ou não PPP na escola x trabalho docente e sua elaboração/discussão?

Planejamento e organização das situações de aprendizado

A presença de alunos com dificuldade de aprender

Alunos reprovados e, portanto, defasagem idade-série

Lidar com situações saia-justa (desrespeito, sexualidade, preconceito) x trabalho docente

Perspectiva em face de novos desafios

- Relativas a comunidade escolar
- Atratividade do ensino e da escola
- Exigências e feedback acerca do trabalho realizado

Que sentido tem o trabalho que você realiza para você, alunos, pares e sociedade?

- Sobre o trabalho desse professor
- Percurso de profissionalização
- Sofreu alguma influencia na sua escolha profissional
- Conte um pouco sobre como você começou na profissão de professor
- Possuía alguma expectativa em relação ao ser professor?
- Fale como é sua escola (ela oferece apoios para você realizar seu trabalho? De que tipo? Comente uma situação.
- Gostaria de realizar alguma atividade e não pode ou não consegue? Por qual razão?
- Possui os recursos físicos necessários para realizar o seu trabalho?
- Conte sobre o seu dia a dia como professor da escola pública
- Aponte um ponto positivo em sua pratica pedagógica. E um ponto negativo? Algo que você gostaria de modificar?
- Seu trabalho sofre alguma influencia? De que ou quem? (alunos, pais, diretores, leis, colegas)
- Que saberes (cultura) precisa mobilizar para realizar seu trabalho adequadamente?
- Quais são os desafios que você enfrenta em seu trabalho diário?
- O que acontece quando algum aluno é reprovado ou apresenta desempenho insuficiente?
- Presta contas do seu trabalho? De que forma?
- Como você mede o resultado do seu trabalho? Como faz para saber se seus objetivos de aprendizagem para determina turma foram atingidos?
- Como faz para se atualizar profissionalmente? Acha que o que tem feito é suficiente? Por quê?
- Gosta do trabalho que faz? Sente-se respeitado e valorizado enquanto professor?
- Conte qual foi sua maior realização como professor.
- Escolheria a carreira novamente?

- Atribuição de nome fictício

- Endereço de email para envio da entrevista transcrita

Anexo 3 – Entrevistas transcritas

A professora Telma

Pesquisadora: Vamos começar?

Telma: Sim

Pesquisadora: Você se formou em magistério antes de entrar na graduação?

Telma: Não. Fui direto, na verdade eu fui fazer ciências sociais. Na época não tinha ainda regulamentação da profissão, não pude fazer estágio nem nada, acabei dando aula e vindo para a educação **mas** com bastante consciência do que eu queria. Eu trabalhava já no banco, deixei o banco para ser professora porque eu queria, sempre gostei.

Pesquisadora: Depois de ciências sociais você fez geografia?

Telma: Foi e aí continuei trabalhando com as duas graduações

Pesquisadora: Você fez pós-graduação?

Telma: Não

Pesquisadora: Algum curso em serviço?

Telma: Vários. Vários cursos de capacitação ao longo destes 27 anos, bastante coisa.

Pesquisadora: Algum que te marcou especialmente?

Telma: Eu trabalhei com a correção de fluxo no ano 2000, foi um trabalho muito intenso junto com as orientadoras da diretoria e isso me fez refletir, me fez repensar esse novo aprendizado, essa nova coisa de você reprovar ou não o aluno, você olhar com outros olhos. A correção de fluxo, não sei se você conhece, não tem mais, mas foi uma maneira de você trabalhar com o aluno que está atrasado, que já reprovou varias vezes lá atrás, então ele já tem 16 anos e esta na sexta série, entendeu.

Pesquisadora: A sua formação foi em escola pública ou privada?

Telma: Pública

Pesquisadora: Além da docência você me disse que trabalhava no banco. O que você fazia?

Telma: Era caixa

Pesquisadora: Trabalhou quanto tempo?

Telma: 4 anos

Pesquisadora: Além de sala de aula você exerceu alguma outra função na educação?

Telma: Não. Só sala de aula

Pesquisadora: Aqui na escola você está há quanto tempo?

Telma: 5 anos

Pesquisadora: No ensino médio quanto tempo?

Telma: 5 anos

Pesquisadora: Você é professora efetiva ou contratada?

Telma: Efetiva

Pesquisadora: Já trabalhou na rede privada?

Telma: Não, não porque eu nunca quis, nunca procurei

Pesquisadora: Você tem uma carga horária de?

Telma: 44 horas

Pesquisadora: Quer me contar um pouco sobre a escola, como são seus alunos, me conta um pouco isso.

Telma: a escola é uma escola que atende classe média C, os alunos são alunos relativamente bons, não temos problemas graves de disciplina aqui, são alunos respeitosos, são alunos que você, principalmente os terceiros anos, você pede trabalhos e eles fazem trabalhos bem razoáveis, a escola fornece muitos recursos para que eles possam produzir um bom trabalho, então eu gosto da escola, eu escolhi, estou aqui pela minha escolha mesmo, então quando você gosta do lugar em que você trabalha e dos alunos as coisas fluem melhor.

Pesquisadora: Ok. Agora me diz o que você acha que significa o termo profissional

Telma: (Pausa). Eu acho que ser profissional, primeira coisa que me lembra é ser responsável e ser competente naquilo que você procura trabalhar.

Pesquisadora: Então ser profissional é uma pessoa responsável e competente naquilo que faz.

Telma: Isso

Pesquisadora: E você acha que nós podemos dizer que o professor é um profissional?

Telma: Depende. Eu sou, eu me sinto. Agora depende de várias coisas, depende de como ele encara a profissão dele porque se ele encara como um bico ele jamais vai ser um profissional e tem muitos assim, principalmente na rede pública, por conta do salário que é muito pouco e ele precisa ter outras coisas para sobreviver a esse salário ruim que o estado nos paga. Mas depende, tem muita gente boa ainda no magistério, que são profissionais, são competentes, são preocupados com o futuro, porque a gente está com o futuro nas mãos. Principalmente.

Pesquisadora: Gerações todas

Telma: Exatamente. Passaram por mim várias, inclusive. Então é muita responsabilidade. Não dá para brincar.

Pesquisadora: O que você acha que é papel da escola. Quais são as principais funções da escola?

Telma: Eu acho que a escola tem que **ensinar**. Eu sou contra essa nova pedagogia de que a o professor é um educador, que tem que ensinar a educação, de casa e tal. Eu acho que cada um tem o seu papel. Os pais têm que dar educação básica de casa, como ele vai se tornar um ser humano na sociedade. Na escola ele vem para aprender e garantir o

futuro dele. É assim que eu vejo. Então misturou tudo e está um pouco confuso essa questão de escola. Então você tem também uma função de ensiná-lo a não jogar o papel no chão, a gente, como professor, tem que falar muito sobre a cidadania e ética, isso sem dúvida, mas questões do educar, ainda relações humanas, isso tem que vir dos pais. Não tem outro caminho, se os pais não ensinam fica difícil

Pesquisadora: Você acha que existe diferença entre o que a secretaria de educação espera da escola e o que a escola oferece?

Telma: Muita. Muita. A secretaria da educação sonha. Ela está num palco totalmente iluminado sem sentir, sem descer. Eles não olham pra baixo, eles criam regras, criam leis, sem olhar pra baixo e nós estamos embaixo. Não em termos de, subjugando, mas eles sentam, são burocráticos, criam leis e mandam aplicar e não funciona porque a gente está lidando com seres humanos, então é complicado, bastante.

Pesquisadora: Além disso, porque você acha que tem essa distancia?

Telma: Porque dependendo dos governos são ditadores, esse governo José Serra é um ditador. Ele ditou ordens, regras e a secretaria não nos ouve, basta você ver as manifestações que são, nem no jornal passa, a globo mesmo que é um mídia forte, não passa, passa uma coisinha, um minuto, e a gente fica a ver navios, você fica nadando na praia, morrendo na praia porque você não tem respaldo nenhum. É uma loucura. Então eles nunca ouviram o **professor**. Aí que está o problema da educação nesse país. Ninguém ouve o professor, ninguém vem consultar, fazer uma pesquisa com o professor pra tentar consertar as coisas erradas e daí saírem coisas boas.

Pesquisadora: Se pensa alguma coisa sem o professor e daí não se atende as necessidades do professor?

Telma: Exatamente

Pesquisadora: O que você acha que os professores esperam alcançar com o seu trabalho cotidiano?

Telma: Olha é uma luta, uma luta muito grande. Você começa no começo do ano vai bem, você chega essa época já está difícil, os alunos já não querem nada, isso é todos os anos, não é esporadicamente, esse ano eles não querem. Está havendo muito desinteresse porque é uma luta desleal, porque os alunos hoje tem muita tecnologia e nós ainda estamos com o giz, a lousa e a voz, mas a gente ainda espera que você tenha plantado uma sementinha qualquer na consciência deles, é isso que eu espero, o meu

papel. Eu acho que eu cumpro o meu papel da minha aula, estou lá quase me afogando, mas estou conseguindo falar ainda, consigo manter uma certa disciplina na sala e consigo passar a minha mensagem, mas que eles absorvem toda ela não, não absorvem, infelizmente.

Pesquisadora: Sua mensagem são os conteúdos?

Telma: Conteúdos. E também conversas porque em sociologia a gente faz muito debate, conversa muito, são essas questões.

Pesquisadora: E o que os alunos esperam dos professores?

Telma: Olha a grande maioria que vem para estudar, eles esperam que o professor tenha domínio da sala, domínio do conteúdo, querem prova, querem ter notas boas, aqueles aqui dessa escola, eles esperam que o professor se comprometa, comprometimento, comprometimento eles querem. Porque muitos comentam, agora é aula de tal fulano então é aula vaga. Entendeu? Porque a professora não tem uma matéria preparada ou ele vai falar e não prende atenção e ele não dá conta da disciplina, então eles sabem muito bem diferenciar quem trabalha, quem dá aula e quem está enrolando.

Pesquisadora: E os professores esperam o quê dos alunos? Que expectativas possuem na sua opinião?

Telma: Por mim você fala ou no geral?

Pesquisadora: No geral

Telma: No geral acho que o professor espera que o aluno aprenda, que o aluno vá para frente. Uma das coisas mais gostosas que eu acho é você encontrar um aluno mais para frente no shopping, na rua e ele está cursando uma faculdade, ele está empregado, está bem, a gente quer ver um progresso.

Pesquisadora: O que você me diria sobre a construção de um bom docente? Como se constrói um bom professor? Você me deu as características de um bom professor, mas como se constrói esse profissional?

Telma: Depende muito. Eu acho que a primeira coisa que você tem que fazer em qualquer profissão, você tem que gostar daquilo que você faz. Então o salário é muito pouco mas eu acho que isso não impede você de ser um bom profissional, porque o fato de você gostar da sua profissão vai fazer você dar uma boa aula, uma aula legal, trazer assuntos bacanas, comentar com eles as coisas, e essa construção vem ao longo dos anos, você vai começando a acreditar que o aluno está prestando atenção, que ele está

aprendendo e que você não está dando murro em ponta de faca, então eu posso dizer que as vezes, eu mesma falo pra eles, olha eu sento, eu chego na minha casa ponho a minha cabeça no travesseiro e digo, olha missão cumprida, explicar, tentar falar a matéria eu falei, então se vocês quiserem discutir comigo, vir perguntar qualquer coisa eu estou à disposição. Então é um processo longo e aquele que caiu na rede porque ele acha que ser professor é fácil, ou ele vai ser um péssimo professor ou ele vai acabar abandonando, vai procurar outra coisa porque não é fácil, não é fácil mesmo.

Pesquisadora: Em que consiste o trabalho docente? Como podemos definir o trabalho do professor?

Telma: Como é o trabalho? Preparar aula, nesse sentido?

Pesquisadora: Como você quiser definir?

Telma: O meu trabalho?

Pesquisadora: O trabalho do professor.

Telma: Eu acho que além de dar a aula dele, é uma profissão solitária embora você esteja com tantos seres envolta de você, é uma profissão extremamente solitária porque é você sozinho com a sua matéria, com o seu conteúdo que você tem que dominar, que você tem que estar trabalhando, que você tem que pesquisar, que você tem que tentar fazer o aluno aprender, então é um trabalho árduo, uma gotinha que você vai no dia a dia, construindo, colocando um pouquinho dia a dia. Eu penso que é isso.

Pesquisadora: E qual a importância da formação continuada para o professor realizar o seu trabalho?

Telma: Tem muita importância se ela for de qualidade porque tem coisas que são bastante proveitosas, a gente tira experiência e tal, e tem coisas que são muito ruim e não são tão bem vindas assim. Tem cursos que você faz e você já vem com vontade de aplicar na sala, você fala que legal vou fazer isso lá na minha sala, você faz dá certo. E tem cursos que você vai lá e sente que está perdendo tempo, perdeu um tempo e tal. Mas é muito importante. O professor tem que estar sempre se renovando, uma das funções do professor é estar sempre aberto às novas tecnologias, às novas maneiras de dar aula, às novas conversas, às novas conversas, as novas tribos que chegam aí. Você não pode ser muito tradicional, não pode ser muito durona, não pode ser muito rígida e também não pode entrar com muitos sorrisos porque eles misturam um pouco, entendeu?

Pesquisadora: Me fala um pouco sobre o ambiente de trabalho do professor. Salário você já me falou um pouco e sobre planos de carreira?

Telma: No estado não tem né. No estado você não tem plano nenhum. Você entra com salário ruim e morre com salário ruim. O que você pode fazer é com esses cursos de capacitação, você juntar pontos, isso é coisa de 2005 para cá, e então você faz essas capacitações para poder juntar uns pontos e ganhar uma evolução e você vai evoluindo e você ganha 5% no seu salário, mas esses cursos eles tem que ser aprovados pela PUC, USP, não é qualquer coisa que você faz, então você vai em palestras de gente bacana mas também não serve, são cursos específicos como a rede do saber, teia do saber, um que a gente fez ano passado *on line*, ensino médio em rede. Esses cursos são válidos mas tem que ser fora do seu horário e o professor que, por conta de ganhar pouco, trabalha em várias escolas não tem como fazer, então acaba que o salário fica sempre sem muita opção.

Pesquisadora: Isso é a cada ano?

Telma: A cada cinco anos, então você tem que esperar. Além do quinquênio, então o professor a cada cinco anos ganha 5%.

Pesquisadora: E em termos de recursos para realizar o trabalho? A escola oferece recursos para o professor realizar seu trabalho?

Telma: Essa escola sim. Nessa escola, ela é bem equipada, a gente tem muito acesso a tudo, não tenho o que me queixar **dessa escola** especificamente. Eu trabalhava em outra que também era assim, mas a gente sabe que na periferia de São Paulo está tudo sucateado por aí e é complicado. Nós aqui temos sala de informática, a gente leva o aluno até lá, eles fazem pesquisa, a gente tem vídeo, tem data show, tem muitas coisas boas aqui. De acesso.

Pesquisadora: E porque será que essa escola é diferente das outras que estão sucateadas?

Telma: Acho que existe a direção da escola que ajuda muito. As coordenadoras estão sempre falando dos acessos que a gente pode estar utilizando e também no nosso bairro não há a violência que existe nesses outros. Tem escolas que a gente sabe que eles entram roubam computadores, roubam data show, roubam isso, roubam aquilo. Aqui graças a Deus ainda não aconteceu isso.

Pesquisadora: Então aqui além da questão da violência há o apoio da direção e coordenação para realização do trabalho.

Telma: Isso

Pesquisadora: E você acha que o professor tem autonomia para trabalhar?

Telma: Eu acho que sim. Eu acho que sim. Esse ano tem a proposta nova, desde o ano passado, da apostila que o governo Serra mudou, então eles fizeram a apostila, ela está sendo muito criticada porque não foram todos que aceitaram, e a gente tem autonomia sim porque você pode seguir a apostila dentro de uma proposta curricular, porque existe uma proposta curricular que a gente tem que seguir e dentro daquilo você tem mobilidade, você pode começar a falar uma coisa e terminar, tudo tem que ter começo meio e fim. Eu acho que a gente tem autonomia sim. Eu por exemplo passo muitos filmes para eles e todos os outros professores aqui dessa escola são bastante engajados, então a gente nessa escola tem bastante, não ficamos só no arroz e feijão do livro didático e tal.

Pesquisadora: Então os cadernos não atrapalham a autonomia?

Telma: Não atrapalham e inclusive eu acho que sou uma das poucas que gostam desses cadernos porque no caso de geografia, geografia é muito extenso, muito amplo, e você precisa estar informado o tempo todo e de repente eles têm muitas falhas, repetitivos eles são, muito repetitivos. As vezes não só em textos mas também em exercícios, atividades, às vezes a mesma pergunta é diferente, mas está repetitiva. Mas as informações, olhando o lado positivo dessa apostila para a minha área de geografia tem novidades, coisas que eu teria que estar buscando, indo atrás, está ali a coisa nova, as expressões novas, de geógrafos agora modernos. Então eu não achei ruim como muitos criticam

Pesquisadora: Bom, agora me diz assim, ter projeto pedagógico na escola faz diferença para o trabalho do professor?

Telma: Faz, depende do projeto porque se você fizer um trabalhinho, fez uma cartolina e põe na parede e diz que é projeto não tem lógica, mas quando o projeto é bem envolvido com todos os professores, que não sejam todos da área, mas que seja uma coisa bem feita, que o aluno consiga fechar, dar um fechamento para esse projeto, consciente, depois ele vai lá pra frente e diz olha eu fiz isso na escola, e foi legal eu me lembro disso, aí chama-se projeto e aí vale a pena, faz a diferença.

Pesquisadora: Você conhece o projeto dessa escola?

Telma: Sim, tem vários projetos, já fizemos vários projetos, tem o projeto pedagógico, tem o projeto da escola, no começo do ano a gente fala dele, conversamos. Nessa escola aqui tem uma abertura muito grande, a questão do estatuto, essa escola tem uniforme, tem pais que acham ruim o aluno ter uniforme, mas está no estatuto. Nessa escola não se usa boné em sala de aula, e não adianta, não usa e não usa. Você vai falar pra ele tirar e ele tira e não vai te enfrentar porque ele gosta da escola, e se ele não gosta, ele não fica aqui porque aqui tem regras.

Pesquisadora: E essas regras são construídas coletivamente?

Telma: Olha, infelizmente eu tenho que dizer que o grupo de professores, depende do ano, há muita rotatividade. Então, quando os professores estão na casa e permanecem na casa é bacana, fica tudo legal porque está todo mundo falando a mesma língua, mas quando há rotatividade vem professores novos, não compromissados, eles até sabem das regras mas não estão muito preocupados, então abre uma brecha aqui outra ali, e dá uma desestruturada nas relações porque um professor manda tirar o boné, o outro deixou, então sai do ritmo. Mas eles sabem na minha aula, por exemplo, eles já tiram, eles são tão espertos que eles sabem em qual eles podem usar ou não.

Pesquisadora: Como é que você planeja o seu trabalho em sala de aula.

Telma: Como eu estou há muito tempo, já ficou na minha cabeça, já sei de cor e salteado o que eu estou falando, o conteúdo, é a praticidade. Não é que eu sei de cor e salteado porque, geografia está sempre, a China não sei o que, caiu o muro de Berlim, aquela coisa toda, então não é decorado, é prática. Então eu tenho uma praticidade já que me permite não precisar preparar tanto as aulas. Isso você vai conquistando com muito tempo, lá no começo eu preparava aula, vejo o assunto, preparo a aula um pouco lida, um pouco escrita, um pouco falada, não só falada ou escrita porque ele também não te ouve mais do que 10, 15 minutos.

Pesquisadora: Então você se preocupada em dinamizar a aula em escrita, texto.

Telma: É tem uma atividadezinha sobre o texto de interpretação para ele. Eu gosto muito que eles dêem opiniões, eu gosto muito de bate papo, então a gente anota o que foi falado, então não é uma aula assim fechada, hoje eu só vou falar disso, de repente surge algum outro assunto, vamos falar desse assunto, hoje foi o apagão porque e tal, então sobre tem que entrar um pouquinho, não passa a aula inteira também falando, mas

você sai. Então não adianta você planejar. O importante é que você tenha um rumo porque se você também não planeja nada, você se perde, principalmente se for professor novo.

Pesquisadora: Você tem sala de, em média, quantos alunos?

Telma: Por sala? Média de 30-35-38 alunos. Eu tenho 600 alunos.

Pesquisadora: E você tem algum aluno com dificuldade de aprendizagem?

Telma: Temos.

Pesquisadora: E como é que você faz para organizar seu trabalho?

Telma: É difícil, é difícil você lidar com o aluno que tem dificuldade pelo seguinte. As salas são muito cheias, no começo você tem quarenta, quarenta e dois. Então você tem aí aquele que está lá no cantinho, de repente você esquece dele, dependendo da indisciplina da sala. Não vou falar para você que eu sou perfeita, que eu vou dar uma atenção diferenciada para aquele porque não dá tempo, infelizmente não dá tempo, mas a gente procura colocar num grupo em que ele consiga acompanhar, fazer com que ele goste de trabalhar em grupo, dar positivos, a gente ajuda dessa maneira, mas eu não sento com ele do lado, olha vamos fazer isso. De vez em quando dá, quando a gente anda pela sala dá pra você até ver quem está caminhando, veja aqui o mapa, está aqui, eu estou te pedindo isso, aí você vai dar uma atenção.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação saia-justa nesses anos todos de trabalho?

Telma: Bastante, várias. Depende assim. Coisas que eles já me perguntaram e eu não sabia e eu tirei de letra e falei que não é tudo que o professor sabe, então eu ia procurar me informar para não explicar nada errado e traria na próxima aula e fiz. Procurei naquela época não tinha tanta internet assim, era mais difícil. Alunos que perguntam as vezes coisas sobre sexualidade é em tema que a gente fica meio, depende da sala, depende do que você fala. Uma vez um aluno na sala interpretou errado porque eu usei o termo a favela e ele se ofendeu porque mora lá. Ele levantou e falou olha não é todo mundo que mora na favela que...então eu percebi que estava talvez sendo preconceituosa então falei de novo, coisas desse tipo já enfrentei. Mas graças a Deus nunca tive reclamação de precisar trazer pais.

Pesquisadora: Como acontece a prestação de contas do trabalho do professor perante a sociedade?

Telma: Perante a sociedade não tem nenhuma. Os pais são ausentes eu tenho até vergonha quando vejo o trabalho de alguns professores.

Pesquisadora: E não existe nenhum mecanismo oficial, dentro da escola, para o qual o professor precisa reportar o trabalho dele?

Telma: Sim. O diretor, a coordenação, cobram da gente se você tem alguma reprovação, muita nota vermelha, existe um conselho, nós fazemos o conselho e a coordenadora nos orienta, você tem muita nota vermelha, ela pergunta, ela questiona. No final do ano o diretor participa do conselho e a gente vai reprovar um aluno a gente pensa muito para ver o que aconteceu, o que é melhor para ele, às vezes não é legal, ele não fez nada o ano todo, mas também não é legal reprovar por conta das amizades que ele vai encontrar, então é uma coisa muito complexa, muito complexa mesmo, mas quem trabalha isso somos nós mesmos. Nós fizemos uma reunião de pais sábado e da minha sala vieram 4 pais. Os pais jogaram muito para cima da escola e não só na estadual, na particular também.

Pesquisadora: Você acha que a sua escolha profissional e o seu trabalho como professora sofreu alguma influencia?

Telma: Se alguém me influenciou? Não, eu sempre quis ser professora. Eu sou de uma geração em que ser professor era muito importante. Meu pai, minha irmã fez magistério, ela era o top lá de casa, meu pai achava maravilhoso e eu brincava de professora desde pequena, então sempre me identifiquei como professora, então não me inspirei em alguma coisa para ser professora.

Pesquisadora: Me conta um pouco então sobre como foi a sua escolha pela primeira graduação em ciências sociais.

Telma: Eu sempre fui voltada, eu tenho uma visão humanista do mundo e tal então sempre quis trabalhar em coisas que me levassem a ver o equilíbrio da sociedade, pesquisas, pra saber porque ele é assim, porque existem diferenças e tal. Na época eu pensava muito nisso. Eu quis ser professora também por esse aspecto. Quando eu comecei, eu fui trabalhar na periferia. Quando eu deixei o banco eu estava terminando a faculdade. Quando eu parei, eu quis sair do banco porque eu fui trabalhar porque um amigo trabalhava na periferia e ele falou eu vou sair de lá, você quer ficar no meu lugar na escola em que eu estou dando aula e porque era na periferia eu fui, entendeu? Talvez

se fosse em outro lugar eu não iria. Eu sempre tive esse lado assim de querer entender as diferenças sociais e tal, e daí eu comecei a dar aula e não quis fazer outra coisa.

Pesquisadora: Me conta um ponto positivo da sua prática pedagógica.

Telma: Quando um aluno chega pra mim e fala professora eu fui fazer um vestibular e caiu aquilo que você estava falando, nossa eu lembrei da senhora porque assisti um filme e tal coisa que a senhora me falou lá de Mater Lutter King aquela vez. Então essa é a minha glória. Isso é o que vale a pena para mim.

Pesquisadora: Tem alguma coisa negativa?

Telma: Tem também, tem coisas assim, as relações humanas, nem sempre são fáceis de lidar, tem alunos que gostam de você, alunos que não gostam de você, conflitos de você ficar falando e o aluno, hoje em dia eles prestam pouca atenção naquilo que você fala, as vezes tem aluno que é agressivo, as vezes até você fica agressiva. Eu já tive, acho que isso é negativo, o mais difícil é você lidar com ser humano, você está lidando com pessoas, com vidas, você está derrubando muros, paredes, janelas para chegar até ele. E ele tem barreiras, tem conflitos, o adolescente é cheio de sonhos, de coisas na cabeça, problemas familiares, então as relações todas elas eclodem aqui, vem pra gente aqui, então se você não sabe lidar com tudo isso.

Pesquisadora: Tem alguma coisa em você como professora que você gostaria de mudar?

Telma: De mudar? Eu gostaria de ser mais, eu por exemplo, não sou, eu já fui muito severa no começo, brava, mas sempre fui muito consciente com as minhas notas, nunca persegui aluno, isso não é verdade. Sempre procurei ver o lado dele sendo reprovado, precisa reprovar aluno no terceiro ano, deixar de DP, o que isso vai resolver pra vida dele essa DP? Então será que não vai ser melhor pra ele tirar o diploma essa coisa toda, então eu sempre pensei dessa maneira. Então eu acho que eu gostaria talvez, hoje, com mais maturidade, eu gostaria de ser, parece até contraditório, mas eu sou tímida. Incrível, professor não pode ser tímido, mas eu não tenho assim aquela brincadeira, eu gostaria de ser uma professora que faz uma piada, todo mundo adulto, eu não consegui isso e isso é frustrante pra mim. A relação com os alunos é legal mas não chega a esse nível, tem professor que fala uma coisa engraçada, todo mundo morre de rir, esses de cursinho que ensinam cantando, acho isso o máximo e hoje eu não consegui ser assim.

Eu sou meio “*bitoladinha*” na minha maneira de dar aula, faço minhas brincadeiras, dou risada mas ainda não consegui o que eu queria.

Pesquisadora: Que saberes você mobiliza para ser professora e trabalhar bem?

Telma: Os saberes da educação? Acho que os saberes da pedagogia, você tem que falar sobre, o principal é o conhecimento para você ter uma base do que você vai falar, tem que estar preparada. Acho que a convivência também mobiliza bastante, você ter paciência, o adolescente hoje exige que você tenha muita paciência porque ele sabe que não pode ouvir musica mas ele ouve. Hoje eu já faço um sinal, olho pra ele e então ele tira mas é difícil, muitas coisas, é um aprendizado. Então você tem que ter simpatia também, carinho por eles e saber o que você está falando, ter conhecimento científico porque se não você não preenche.

Pesquisadora: E qual o maior desafio que você enfrenta como professora?

Telma: O maior desafio pra mim, acho que já até falei, é conseguir fazer com que eles aprendam. Acho que é o maior desafio eles terem aprendido, contextualizado a minha aula, levado ela lá pra fora porque na aula de humanas hoje em dia você está falando de meio ambiente, do lixo, você está falando das relações da África, das cotas, de tantas coisas e quando ele lá fora vai conversar com alguém e está consciente, principalmente não estar alienado com o pensamento, é tudo muito rápido, muito maçante, tudo já é fora de moda pra eles. As tendências agora são tudo muito rápido, a mídia muda tudo. É difícil ser professor, ser adolescente, nesse período que a gente está vivendo na sociedade, da tecnologia, da globalização, do individualismo, é isso.

Pesquisadora: Você se sente valorizada na sua profissão

Telma: Acho que sim. Acho que eles gostam de mim, eu gosto deles, foi uma conquista, não foi uma coisa assim que já entrei eles gostando. Eles falam que eu sou a professora mais chique da escola, a senhora está bonita hoje, então a gente tem uma relação de carinho e foi assim uma conquista, no começo eles me achavam meio brava demais, outros me achavam metida, aquela coisa, e a gente vai conquistando, porque as vezes um sorriso que você abre para um aluno, ele está tão cheio, tão carente, com tanto problema que pra ele aquilo sorriso naquele momento é importante. Não precisa nem um sorriso, as vezes você vai na carteira dele e fala não é assim, faz desse jeito, isso está errado, pronto você já conquista.

Pesquisadora: E qual foi a sua maior realização nesses 27 anos de trabalho?

Telma: Minha pessoal? Teve várias coisas positivas. Não tem uma que eu possa dizer assim como realização porque está tudo envolvido com aprendizado. Para mim é isso. A minha realização está envolvida com aprendizado porque o aluno que vem te procurar depois de anos na rua e te diz, reconhece você, ele tinha uma empatia ali e quando há essa coisa vem o aprendizado também.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que eu não lhe perguntei e você queria falar. Quer acrescentar algo na nossa entrevista?

Telma: Não, acho até que falei demais. Ficamos quanto tempo conversando?

Pesquisadora: Uma hora

Telma: Nossa.

Pesquisadora: Bom, muito obrigada pela sua colaboração, ok? Eu envio a transcrição da fita para o endereço do seu email.

Telma: Tá certo.

2ª entrevista - Telma

Pesquisadora: Bom Telma, esse nosso encontro tem dois objetivos: o primeiro é eu conhecer um pouco mais de você como pessoa, já que anteriormente falamos da sua atuação profissional. O outro é aprofundar algumas questões que nós falamos da última vez. Vamos começar?

Telma: vamos, como é pouca coisa acho que hoje não demora muito, não é?

Pesquisadora: Me fala um pouco de você para que eu possa te conhecer melhor. O que você achar importante sobre você até o dia em que você virou professora.

Telma: Falar de mim? Eu não gosto muito disso.

Nós somos do interior, uma família de muitos irmãos, viemos para São Paulo para estudar mesmo. Eu trabalhava de dia e estudava a noite porque com família grande não dava para custear os estudos de todo mundo. Fiz sociologia porque eu queria ser socióloga, sempre tive esse lado mais humanista e tal então sempre quis trabalhar em coisas que me levassem a ver o equilíbrio da sociedade, porque existem diferenças e tal. Quando eu terminei, na época eu trabalhava no banco, decidi que não queria isso para mim, eu era caixa, e saí e entrei na educação, como eu já te falei da outra vez. Um amigo estava saindo de uma escola na periferia e me perguntou se eu gostaria de ir lá dar aulas no lugar que ele estava deixando. Eu aceitei, fui porque era na periferia, se

fosse um outro lugar talvez eu não teria ido. E assim eu comecei no magistério e não saí mais.

Pesquisadora: Me fala mais um pouco sobre esse interesse em trabalhar na periferia

Telma: Ah é isso, como eu já te falei, eu sempre tive um lado humanista e acho que é na periferia que eles precisavam do meu trabalho. Foi por isso que eu aceitei, se fosse em outro lugar talvez não tivesse ido.

Pesquisadora: Quer me falar um pouco da sua infância?

Telma: O que especificamente?

Pesquisadora: Você identifica alguma experiência marcante em relação ao ser professor? Talvez um professor marcante, alguém que tenha lhe chamado atenção?

Telma: Não, não. Já lhe falei que foi de mim mesmo. (pausa) Ai, vamos ver (pausa). Lá em casa era o meu pai quem estimulava os estudos da gente. Eu me lembro muito dele lendo para a gente. A minha mãe não participava muito dessas coisas. Ninguém na minha casa seguiu para a educação. Só eu mesmo. Depois que eu entrei não sai mais. Me efetivei tarde, foi agora há cinco anos, então eu dei entrada na minha aposentadoria, deve sair logo no início do ano que vem. Eu esperei cinco anos, porque é regra, tem que ficar pelo menos cinco anos na mesma escola para poder aposentar, eu fiquei aqui e agora pedi.

Não me lembro de nenhuma influência na minha escolha, acho que sempre foi de mim mesma, eu sempre gostei.

Meus irmãos não são da educação, só uma irmã que fez magistério, mas os outros não são, só eu mesma. Não tenho muito o que falar de mim não, já falei demais. Acho que está bom.

Pesquisadora: Completa a frase para mim. Um professor valorizado é um professor que...

Telma: Assim você me pegou. Professor valorizado, bom, valorizado pela sociedade ou por ele próprio?

Pesquisadora: Como você quiser responder

Telma: Pela sociedade não é de jeito nenhum porque você vê falando super mal da gente por aí, se o aluno não aprende a ler é porque o professor não ensinou, não é porque ele vem, você concorda se ele fala nós vai, nós vem, vem para a escola você ensina, ele volta para casa

Pesquisadora: o que você espera que o seu trabalho faça pelos seus alunos?

Telma: Que os ajude a ter um futuro bacana, que saiam um cidadão mesmo, que tenha vontade de aprender um pouco.

A professora Adriana

Pesquisadora: Vamos começar com você me contando a escolaridade dos seus pais.

Adriana: Pai fez ensino técnico e minha mãe do lar.

Pesquisadora: Você tem quantos anos?

Adriana: 38

Pesquisadora: Você é casada?

Adriana: Não, sou solteira

Pesquisadora: E a graduação é em?

Adriana: História, bacharelado e licenciatura.

Pesquisadora: Você fez magistério antes de fazer a graduação?

Adriana: Não

Pesquisadora: Alguma pós-graduação?

Adriana: Também não

Pesquisadora: Cursos em serviço?

Adriana: Olha, fiz cursos aqueles de curta duração, mas não uma pós-graduação, uma especialização

Pesquisadora: Alguma coisa oferecida pelo próprio governo do Estado?

Adriana: Não

Pesquisadora: Estudou em escola pública ou privada?

Adriana: Pública

Pesquisadora: Trabalha com alguma outra coisa além da docência?

Adriana: Sim trabalho

Pesquisadora: O que você faz?

Adriana: Trabalho com terapias alternativas

Pesquisadora: Me explica

Adriana: Trabalho com uma terapia alternativa chamada *Reichi* que trabalha com a energia da pessoa

Pesquisadora: E você faz isso na parte da tarde?

Adriana: É na verdade assim, de manhã dou aulas aqui e no meu tempo livre a tarde me dedico às minhas terapias quando tenho algum paciente.

Pesquisadora: Antes de ser professora você fazia o quê? Trabalhava com terapias também?

Adriana: Tive outras experiências, em escritório, fiz outras coisas.

Pesquisadora: Você é formada há quanto tempo?

Adriana: Formei em 2002, 2003

Pesquisadora: Você trabalha com médio?

Adriana: Sim, neste ano sim, nesta escola sim

Pesquisadora: E nos outros anos?

Adriana: Com fundamental II

Pesquisadora: Escola particular também?

Adriana: Não

Pesquisadora: Você é contratada ou efetiva?

Adriana: Não sei se você tem conhecimento, mas o governo dividiu a categoria dos chamados temporários. Ele baixou uma lei num determinado ano, quem foi contratado até uma determinada data entrou numa categoria, depois daquela data outra categoria. Agora o governo estabilizou quem estava trabalhando.

Pesquisadora: É concursada?

Adriana: Não. Não sou concursada

Pesquisadora: É o antigo ACT?

Adriana: Isso

Pesquisadora: Você tem uma carga horária de quantas horas?

Adriana: Aqui nessa escola 21 horas

Pesquisadora: Além daqui você trabalha em outra?

Adriana: Não

Pesquisadora: Quantas salas você tem?

Adriana: sete salas, média de 40 alunos por sala

Pesquisadora: Agora assim, me diz o que o termo profissional significa para você?

Adriana: Profissional (pausa) competência, conhecimento, dedicação, é isso.

Pesquisadora: E podemos dizer que o professor é um profissional?

Adriana: **Claro.** É um profissional da educação. É aquele que está envolvido não só em passar conhecimento, mas hoje em dia em educar mesmo. Eu tenho a seguinte visão, passar conhecimento é uma coisa, é passar conteúdo, a matéria. Mas eu acho que há professores que também educam. Acho que essa minha idéia talvez seja um pouco equivocada, mas eu acho que há aqueles professores que tem comprometimento apenas em passar o conteúdo e há também aqueles profissionais professores que estão preocupados em além de passar conteúdo preparar o aluno também para a vida depois que ele encerrar a vida escolar

Pesquisadora: E o que é preparar para a vida?

Adriana: De certa maneira, o correto, pelo menos é o que eu procuro fazer, é fazer com que o aluno se defronte dentro da sala de aula com situações que podem vir a ocorrer, porque dentro da escola, de certa maneira, ele está muito numa redoma. A vida lá fora é outra coisa, é a mesma história de quando você termina a faculdade também. Imagina que é uma coisa mas quando se defronta com ela a realidade é outra. È nesse sentido que eu falo.

Pesquisadora: E quais são para você as funções da escola? O que você acha que a escola deve fazer?

Adriana: Eu tenho me questionado muito sobre isso porque no inicio da minha carreira eu achava realmente que escola é lugar onde aluno da periferia tem que adquirir conhecimento, conhecimento acima de qualquer outra coisa, mas nesse curto período de experiência que eu tenho dentro da escola publica estadual, a gente pode perceber que a política do governo realmente a gente não consegue fazer isso, ou dependendo da escola

você até consegue, mas no geral não, a realidade é outra. Primordialmente deveria ser conhecimento, mas a realidade não é essa, então você passa a reformular seu conceito e passa também então a agir de outra maneira

Pesquisadora: Me explica melhor essa realidade a que você se refere

Adriana: Eu acho que cada professor tem uma historia muito particular. Por exemplo, o meu caso, eu me formei no ensino médio e disso até o inicio do magistério na escola publica decorre-se muitos anos, então eu acredito que quanto eu estava na graduação eu tinha a idéia da escola publica sendo uma e quanto eu comecei e entrei nesse mundo eu vi que a realidade era outra, então eu acredito que é complicado porque depende da formação. Eu fiz (nome de universidade pública), é uma universidade totalmente voltada para a formação dos pesquisadores, são poucos os que desejam a carreira do magistério e escolhem escola publica, então é aquela coisa, hoje me parece que não, mas na época em que me formei o curso não passa para você a realidade como é dentro da escola. Aqueles que fazem a graduação e ao mesmo tempo já começam a adquirir a experiência dentro da escola privada esses não, esses realmente sabem, já conhecem como é o sistema, agora se você termina a graduação como eu terminei sem essa experiência eu acho que a realidade muda

Pesquisadora: Me conta como é o dia a dia de um professor no estado para eu entender melhor a sua realidade

Adriana: Relacionado a qual aspecto?

Pesquisadora: O que você quiser falar, como é o dia a dia de um professor, o que vem na sua cabeça?

Adriana: Olha, acho que é um desgaste emocional. Porque são quarenta ou mais dentro da sala de aula solicitando você a todo instante. E essas solicitações não são apenas referentes a conhecimento, às vezes o aluno quer um conselho seu para alguma coisa da vida dele pessoal, é um problema que ele está passando em casa e quer compartilhar com você. E as outras coisas da burocracia, do dia a dia da escola, o aluno quer sair a todo instante para resolver uma coisa na direção, sair para tomar água, ir ao banheiro toda hora, então tem que ter um equilíbrio muito grande, você conseguir manter equilibrado mesmo. Acho que a palavra que melhor define hoje é desgaste emocional. É uma guerra, uma batalha por dia, são poucas as pessoas que se encaixam no perfil de um professor do estado hoje em dia, é por isso que eu conheço um milhão de pessoas,

que por milhares de motivos abandonaram a carreira, é um desgaste físico e emocional que você tem. Eu começo a achar que o cotidiano de uma escola do estado está começando a virar uma coisa esquizofrênica. O que eu converso com os novos é que está todo mundo querendo abandonar, todo mundo muito cansado, de tudo eu acho.

Pesquisadora: Pelo monte de solicitações que são feitas aos professores, dos alunos que chegam, dos conflitos que precisam ser administrados no interior da sala de aula?

Adriana: Isso

Pesquisadora: E você acha que isso é papel da escola, lidar com esses conflitos, essas demandas que os alunos trazem, esses pedidos de conselhos?

Adriana: Eu falo dessa maneira porque na realidade, eu acho que já ouve mais, eu sempre estudei em escola pública nunca estudei em escola privada. Houve uma época em que a coisa na escola realmente era passar conhecimento, hoje a época é outra, outros valores, os pais são outros, tudo mudou, e a política do governo também, principalmente, então hoje o professor está sobrecarregado. Uma coisa é você ter aquele cansaço físico e emocional e você lidar com outras situações, a outra é você ter que lidar com aquele aluno que já foi preso, aquele aluno que tem uma família desestruturada, são problemas que em outras épocas o professor não tinha que enfrentar, superar esses obstáculos para passar conhecimento para o aluno, não existia isso. Hoje é o que mais se vê. Não é o caso dessa escola. Claro que aqui temos casos pontuais, mas nessa, por exemplo, eu já acho que não é o caso, mas eu já dei aulas em escola de periferia em que realmente os problemas são estruturais, famílias desestruturadas, então são realidades distintas.

Pesquisadora: E o que você acha que os professores esperam alcançar com o seu trabalho?

Adriana: Eu acho que de maneira geral há ainda os professores que objetivam passar o conhecimento, porém com todas as mudanças de épocas, valores, ainda assim acho que existem, mas ele está cada vez mais distante.

Pesquisadora: E os alunos esperam o quê dos professores?

Adriana: Acho que cada escola é uma realidade. Aqui no (nome da escola) dá pra dizer que uma boa parcela busca um professor que realmente esteja preocupado com a questão do conteúdo, do conhecimento, e essa questão é complicada porque dependendo da realidade do professor, de vida, de experiência, etc, ele vai se preocupar mais com

determinado (incompreensível) ser professor aqui, que de repente passou por dificuldades na vida, etc e tal, ele vai entender que não é só conhecimento, ele vai tentar ser mais flexível, ser mais tolerante com aquele aluno que de repente apresenta mais dificuldades, mas aqui nesse pouco tempo que estou aqui eu acho que de certa maneira eles esperam o professor que seja dedicado mesmo as áreas porque os professores aqui são profissionais realmente competentes, nas escolas que eu passei não encontrei isso, mas aqui tem muito isso.

Pesquisadora: Vamos ver se eu entendi. Você estava me dizendo que o mundo mudou, a escola mudou, tudo mudou e ainda tem professores que querem passar conhecimento mas na verdade a gente precisa de outras coisas pela realidade do mundo, mas no caso específico dessa escola, isso ainda está presente porque os alunos querem que os professores se preocupem com conteúdo e os professores que são muitos competentes também se preocupam com conteúdo, então aqui a coisa está boa, vamos dizer assim, mas no mundo, na educação em geral existe essa distancia?

Adriana: É. Mas você tem a escola privada, a escola municipal, a estadual. Eu não conheço a municipal e a privada, não tenho experiência. Tudo o que eu falo é da educação do estado.

Pesquisadora: E nas outras escolas que você trabalhou, essa distancia ficava evidenciada de maneira diferente do que é aqui? Os alunos queriam uma coisa e os professores davam outra?

Adriana: Ano passado eu trabalhei numa escola cuja clientela era semelhante com a daqui, era uma escola muito disciplinada e se o aluno não colaborasse com as regras ele era convidado a se retirar, mas há escolas ainda assim preocupadas com conhecimento, mas nem todas são assim. Já trabalhei em escolas que não era esse perfil de aprendizagem, alunos que não tinham objetivo de vida, que não tinham estudo como principal valor de vida, enfim.

Pesquisadora: O que você acha que os professores esperam de seus alunos?

Adriana: Não sei. (pausa) nem digo que eles atinjam os objetivos propostos para o ano letivo, mas hoje em dia sinceramente, acho que valorização e respeito. Hoje, definitivamente, a cada dia que passa é deprimente. Se o professor esperava dos alunos que eles atingissem os objetivos, ainda que não completamente, plenamente, hoje a

gente não pode nem esperar isso, tem que esperar, se contentar que eles sejam um pouco mais calmos, que você não seja ameaçada, jogada no chão, isso é uma realidade.

Pesquisadora: Quais são os atributos que um professor tem que ter?

Adriana: Para trabalhar na escola pública você diz? Perseverante, flexível, extremamente paciente, ele tem que ter um jogo de cintura **enorme**, ele tem que amar acima de qualquer coisa na vida dele **amar** a profissão, se não ele não permanece. E ainda que reúna todos esses atributos ele ainda corre o risco de procurar uma outra profissão, uma outra ocupação. Porque no início de carreira, como eu estou, você não enxerga perspectivas a longo prazo, para falar a verdade nem a médio e curto prazo, você se sente a cada dia que passa mais encurralada e sem saída.

Pesquisadora: Perspectivas de evolução funcional, do que você está falando?

Adriana: Todas. De melhoria na educação, melhoria de salário, melhoria de condições de trabalho, você tentar se aperfeiçoar, não tem perspectiva de nada.

Pesquisadora: Como você acha que um bom docente se constrói?

Adriana: Sinceramente eu não acredito que seja através de cursos, capacitações, nada disso, acho que seja a experiência do dia a dia porque é aí que ele vai encontrar o modo dele se portar dentro da sala de aula, das situações do cotidiano dentro da escola.

Pesquisadora: E o que é o trabalho docente para você? Como é o trabalho?

Adriana: (Pausa) Hoje em dia é você saber lidar com o outro, por exemplo, se antes isso não era um atributo supra sumo, porque realmente era conhecimento que você precisava ter, hoje já não, para você sobreviver dentro da educação você precisa ter jogo de cintura com a coordenadora, com a direção da escola, com os pais dos alunos, então o professor que não tem isso, o que sabe lidar com as outras pessoas é aquele que se sai melhor na profissão

Pesquisadora: Então dominar bem a matéria está em último plano?

Adriana: último plano, eu acho

Pesquisadora: Me fala dos recursos físicos e materiais para o professor realizar o trabalho dele. Existem apoios?

Adriana: Muitíssimo a desejar em tudo eu acho. Acho que ainda aqui você ainda tem alguns recursos, encontra alguns recursos, mas na maior parte das escolas não. De maneira geral eu acho que está péssimo

Pesquisadora: E coordenação pedagógica, direção?

Adriana: De novo eu acho que depende da escola, de maneira geral acho que deveria ter política do governo, eu vejo tudo muito distante, é cada um cumprindo seu papel, sem envolvimento de fato.

Pesquisadora: Professor tem autonomia para realizar seu trabalho em sala de aula?

Adriana: Muito pouco, depois dos cadernos muito pouco. Engessou muito a gente. Até pode trabalhar outras coisas além dos cadernos mas é muito pouco porque não sobra tempo.

Pesquisadora: Você tem algum aluno com problemas de aprendizagem?

Adriana: Vários

Pesquisadora: E como você lida com isso?

Adriana: Olha, não dá tempo para acompanhar, se eu disser que dá, não dá. Eu tento colocar os termos para eles entenderem melhor, porque em história tem termos que eles não conhecem eu tento fazer isso, aliás todos os professores deveriam fazer isso. Tento olhar os que se destacam e não só os que têm dificuldades, mas o tempo é curto.

Pesquisadora: E você já passou por alguma situação saia justa nesses anos de trabalho?

Adriana: (pausa) Teve uma vez uma aluna que reclamou de uma atividade que eu passei e a mãe veio na escola porque não entendeu muito bem. Era uma mãe que era frustrada com o magistério, ela mostrava essa frustração na reunião de pais porque ela era aquela que estava lá presente como mãe mas que dizia que escola era assim e assado. Ela queria falar mais do que a coordenadora de sala. Era uma mãe que apresentava essas características. Eu perguntei para os alunos como a aluna se portava e eles responderam que ela era assim e assado e a mãe foi lá questionar se eu era psicóloga ou médica para falar isso, etc e tal. Mas aí eu conversei e a história terminou bem, é o único caso que eu me lembro.

Pesquisadora: Alguma situação de sexualidade, preconceito, desrespeito?

Adriana: (pausa) Não, não

Pesquisadora: Me conta como você virou professora

Adriana: Na verdade desde o fundamental I eu queria ser professora, queria realmente seguir o magistério, mas fiquei em dúvida, cogitei fazer jornalismo e depois, quando na verdade eu entrei na universidade pela primeira vez, eu prestei três cursos diferentes, entrei em letras, cursei e não gostei, fiz geografia, mas sempre com o propósito último de dar aulas mesmo, então essa idéia estava bastante forte.

Pesquisadora: E você acha que teve alguma influencia de alguém na sua constituição, no seu desejo de ser professora?

Adriana: Ah sim. A minha professora da quarta série do ensino fundamental me marcou muito. Talvez lá tenha começado essa, esse desejo, essa coisa de admirar e perceber que eu gostaria de estar naquela situação, só que quando eu assumi já não estava mais assim.

Pesquisadora: E o que te encantava?

Adriana: (pausa) eu sempre gostei muito do cotidiano dentro da escola, não tanto assim, aquela coisa de, eu acho que passar o conhecimento, eu achava uma coisa poderosa, que eu não enxergava nas outras profissões, mas na profissão de professor eu sentia isso e acho que talvez tenha sido isso que me influenciou.

Pesquisadora: Me conta sobre a escola, o seu lugar de trabalho, como é trabalhar aqui?

Adriana: (pausa)

Pesquisadora: Como é realizar seu trabalho aqui, que apoios você tem, o que você gosta de fazer, o que não gosta, o que não é legal?

Adriana: Olha é um escola organizada, aqui não há grandes dramas, dramas que eu falo assim, hoje em dia na maior parte das escolas estaduais você passa por situações de risco até, você é ameaçada por aluno, você é agredida fisicamente ou verbalmente por aluno e nessa escola aqui é uma realidade que você consegue ainda trabalhar de uma maneira sem muito susto. Essa é a melhor maneira de definir essa escola.

Pesquisadora: Relação com direção, coordenação?

Adriana: O diretor é muito próximo, você consegue ter acesso à ele. Nunca senti uma distância. Porque por aí dentro de uma escola você praticamente não vê a direção, tem que agendar para conversar, aqui não é assim, a gente tem possibilidade pra conversar

Pesquisadora: E isso ajuda no seu trabalho?

Adriana: Claro, acho que sim porque o diretor tem que estar a par, não só pela burocracia da escola, esse diretor aqui está bem interado.

Pesquisadora: Me fala um ponto positivo da sua prática pedagógica, uma coisa que você gosta

Adriana: Eu gosto dessa parte de estudar, pesquisar e levar para os alunos, essa é a melhor parte

Pesquisadora: E uma negativa?

Adriana: (pausa) a falta de educação desses alunos, eu sei que pra você isso pode soar clichê mas é a mais pura realidade, você é agredido por aluno constantemente, os pais tem os filhos mas eles não ajudam e acabam delegando para a escola

Pesquisadora: É uma falta de educação verbal? Agressão verbal?

Adriana: É, não é coisa só da idade, é diferente, a rebeldia do adolescente, típica do adolescente é uma coisa, não é isso. Você realmente ser agredida verbalmente, eles não tem o menor respeito, tratavam você como se você fosse nada, um lixo, é isso que eu acho

Pesquisadora: Tem alguma coisa em você como professora que você gostaria de mudar?

Adriana: Não, acho assim, apesar de eu ter, eu fiz um bom curso, fiz uma universidade pública, de ponta, num curso bem classificado, mas ainda assim, acho que sai do curso com deficiência, pela própria estrutura do curso. Então eu acho que preciso adquirir muita experiência, um bom conhecimento, mas também acho que se eu comparar do primeiro ano até agora hoje eu sou muito mais flexível, mais paciente, me aproximo mais dos alunos. Acho que eu queria ter a coragem de seguir nessa profissão mesmo. Se eu pudesse assim, adquirir uma experiência como a professora Telma tem, 27 anos, em um curto espaço de tempo, dois, três anos, e conhecer milhões de coisas para se posicionar melhor, porque quanto menos tempo de carreira você tem, mais você tropeça né. Então acho que é isso, gostaria de adquirir um montão de experiência em um curto espaço de tempo.

Pesquisadora: Me fala que saberes você mobiliza para realizar o seu trabalho em sala de aula?

Adriana: (pausa) Não sei, porque você está fazendo essa entrevista num momento em que eu estou em crise com o magistério, eu estou numa situação assim, não posso sair porque tenho que me sustentar, então tem uma questão prática, tem esse lado. Mas ao mesmo tempo eu penso que se eu não gostasse talvez não estivesse mais dentro da carreira e outra coisa, eu já trabalhei em julho num escritório e eu acho engraçado porque você reclama mas quando você conhece outra realidade você percebe que a sua realidade não era tão ruim assim, entendeu? Mas eu estou em crise com essa questão do conhecimento, porque eu tenho meu conhecimento mas não consigo aplicar devido a minha realidade

Pesquisadora: Que desafios você enfrenta no seu dia a dia de trabalho?

Adriana: (pausa) Acho que paciência acima de qualquer coisa porque às vezes você quer falar uma coisa e não pode, manter a calma. Ser equilibrada, mostrar equilíbrio.

Pesquisadora: Como você mede os resultados do seu trabalho? Como você sabe que um aluno aprendeu e que seus objetivos de ensino foram atingidos.

Adriana: Olha vou te falar uma coisa que não é o correto, mas eu meço pelos melhores alunos, porque são esses que ainda me impulsionam para o trabalho, me impulsionam para preparar aquela aula, me impulsionam a vir a escola, essa é a realidade.

Pesquisadora: Você se sente respeitada e valorizada como professora?

Adriana: Não

Pesquisadora: Escolheria ser professora de novo se tivesse que fazer uma outra graduação hoje?

Adriana: (pausa) Ainda tenho dúvida. Eu comecei a graduação objetivando dar aula no estado só que ao mesmo tempo surgiram oportunidades de seguir a carreira acadêmica. Eu ensaiei a iniciação científica, depois ensaiei iniciar um projeto de mestrado, mas na escola hoje se você não reunir alguns fatores você não consegue fazer a sua pós, como no início eu já tinha essa idéia de ir para o magistério, eu queria experienciar isso, então a carreira acadêmica ficou em segundo plano, mas eu carrego essa dúvida, será que eu não deveria ter seguido a carreira acadêmica, será que eu não poderia ter insistido, ter esperado surgir uma vaga, fazer uma tentativa de lecionar no ensino superior. Mas dúvida se é a área educacional ou não eu não tenho, eu já cogitei fazer pós graduação em educação.

Pesquisadora: É educação?

Adriana: Eu acho que é. Por exemplo, eu já cogitei dar aulas de primeira a quarta série. Que é uma coisa que eu não posso porque tem que ter magistério

Pesquisadora: Pedagogia

Adriana: É pedagogia. Nem que seja um ano para complementar minha formação. Acho que a questão são as condições mesmo de trabalho, de salário.

Pesquisadora: Nesses seus anos de atuação você consegue se lembrar de uma realização, de uma coisa que você fez e te deu muito prazer, foi legal.

Adriana: Não. Nenhuma especial. Porque assim, até o presente momento todo ano eu tenho que esperar até determinado mês para conseguir aquela vaga e fica nessa mudança

de escola, e aí cada lugar que você vai é aquela coisa. Nessa escola aqui eu nunca trabalhei então ninguém me conhece, é muito difícil. Então eu não tive espaço ainda, uma coisa é quando você está há um tempo na escola e eu não tive isso ainda.

Pesquisadora: O que te mantém professora na educação básica? Trabalhando nessas condições eu você contou? Que é educação você não tem dúvida, migrar para o ensino superior é uma possibilidade, mas porque você ainda não foi atrás da possibilidade do ensino superior?

Adriana: Eu penso muito no lado prático. Eu participo do orçamento em casa. Eu não tenho a preocupação de pagar aluguel, pagar conta, etc e tal porque moro com a minha família. Participo do orçamento mas se ficar um tempo parada não vai me faltar. Mas é o dinheiro sim, é o eu não gosto de ficar parada porque me dá uma angústia terrível, nem nas férias, nas férias eu reclamo de não ter nada pra fazer, acho que é isso. Preciso me dedicar a alguma coisa, ter algo pra fazer. Quando eu pensei em dar aula de primeira a quarta série foi imaginado que o retorno seria mais rápido, com a criança está ali, você vê o resultado de imediato, é diferente. Sei lá, vamos ver quem sabe.

Pesquisadora: Quer acrescentar alguma coisa que eu não lhe perguntei mas que você acha importante dizer, deixar registrado aqui?

Adriana: Acho que não

Pesquisadora: Ok Adriana a sua entrevista contribuiu muito com a minha pesquisa. Obrigada pela gentileza em ficar após o horário que nos combinamos. Eu envio nas próximas semanas a transcrição da fita para você ler.

Adriana: Tá bom então.

2ª entrevista – Adriana

Pesquisadora: Me fala um pouco sobre você, a sua história de vida até o momento em que você virou professora.

Adriana: As partes ligadas a minha escolaridade ou minha vida pessoal?

Pesquisadora: O que você achar importante falar sobre você

Adriana: Se for focar mais na questão escolar é o seguinte: na verdade a minha escolaridade inteira foi feita na escola pública estadual, a faculdade também.

Acho que uma coisa que se destaca na minha trajetória em relação ao magistério é que eu entrei muito tarde no magistério, mas isso teve um motivo na verdade, aconteceram

algumas questões familiares e isso retardou o meu ingresso no magistério. Há pessoas que com 18, 20 anos já ingressam no magistério, esse é o padrão e no meu caso não foi assim

Pesquisadora: Fala como foi isso para você

Adriana: É complicado porque a sua experiência não bate, não casa com a maior parte das pessoas, existe um certo deslocamento realmente porque você se reconhece olhando os outros, acho que é inevitável essa comparação e no meu caso eu não tenho outros colegas professores para eu estar fazendo esse paralelo, digamos assim. Acho que ingressar no magistério tardiamente é complicado. Acho que quando você é jovem você em mais disposição, você tem mais paciência, eu reparo assim, os colegas professores que são mais jovens, acho que eles tem mais facilidade para lidar com os adolescentes porque quanto maior a distancia de idade, mais difícil

Pesquisadora: Por que?

Adriana: Acho que é a questão da geração, eu estava lendo uma matéria em que eles dividiam as faixas etárias por gerações, quem nasceu depois de 1978 é da geração y que eles falam e outra faixa etária é geração x e isso facilita ou dificulta porque os valores são outros e quanto maior essa distancia mais difícil fica.

Pesquisadora: Então o fato de você ter chegado tarde no magistério

Adriana: Me atrapalhou

Pesquisadora: Tanto pelos pares quanto pela diferença de geração com os adolescentes

Adriana: Acho que sim e também porque agora vai demorar para eu me aposentar. No mais nada de muito interessante

Pesquisadora: Quer falar um pouco do que fez você chegar tarde ao magistério

Adriana: Na verdade eu terminei o ensino médio e no ano seguinte entrei no curso de letras e aí vi que não era a minha praia e aí fui trabalhar como recepcionista, depois eu viajei para o exterior, voltei, fiquei um tempo, depois voltei para o exterior novamente, então a minha vida foi de idas e vindas e cortes na verdade.

Pesquisadora: Em história você se formou

Adriana: Em 2002

Pesquisadora: E aí você entrou no magistério

Adriana: É

Pesquisadora: E nesse tempo você trabalhava em outra área

Adriana: Antes do magistério eu tive outras experiências, eu trabalhei no exterior, não estava no magistério

Pesquisadora: E o que ficou dessa experiência para você?

Adriana: (pausa) Não foi uma experiência positiva, eu acho que sofro as conseqüências disso até agora, se eu tivesse que mudar alguma coisa eu não teria ido **jamais**, porque foi isso que me fez perder tempo

Pesquisadora: O que você foi fazer?

Adriana: Fui para o Japão, trabalhei numa fábrica, foi uma pedra no meu caminho. Não acho que tenha sido um ganho, muita gente fala sobre a experiência no exterior, eu não acho que tenha sido bom. Se eu pudesse ter evitado eu teria evitado, é que as circunstâncias não permitiram, então eu fui obrigada a ir

Pesquisadora: Pela sua descendência? Todo mundo ia?

Adriana: É, e teve outros problemas pessoais que eu fui obrigada a ir mesmo, eu não tive alternativa.

Pesquisadora: E depois aqui você fez o que?

Adriana: Logo que eu me formei, no primeiro ano depois de alguns meses de formada eu fui dar aulas na escola particular, mas foi péssimo, aí eu me demiti, e aí com essa primeira experiência eu não sabia se queria realmente ficar ou não no magistério, então até eu retomar eu trabalhei com terapias alternativas, e ainda trabalho. Foi só isso mesmo.

Pesquisadora: E isso ocupa muito o seu tempo?

Adriana: As terapias? Não porque eu tenho que conciliar com a disponibilidade do meu tempo de escola

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer?

Adriana: São duas coisas muito distintas, terapia alternativa você está lá para auxiliar as pessoas no equilíbrio, bem estar, é um suporte que você dá para a pessoa, é um trabalho de muita doação, aqui na escola também é, mas aqui é um trabalho mais cerebral, o outro é mais, não vou dizer sensitivo, mas é outra dimensão. Aqui na escola é muito concreto, as terapias alternativas você tem que descobrir como a pessoa é, você está mexendo com a saúde das pessoas.

Pesquisadora: Se você pudesse viver das terapias você trocaria?

Adriana: Acho que sim, trocaria, sinceramente sim e isso eu falo baseado na minha experiência que eu adquiri até hoje. É um momento de crise porque o Estado está péssimo, pela minha experiência. No particular eu não pretendo, estou me baseando na experiência que eu tenho no Estado para responder para você. Pensando na questão do Estado se eu pudesse me manter somente com as terapias eu trocaria, se eu pudesse eu trocaria, não ia pensar nem duas vezes, nesse momento eu te falo isso, daqui um tempo talvez não, mas hoje eu trocaria. Terapia alternativa o campo está saturado e é uma profissão muito instável, uma hora você tem paciente, outra hora não.

Pesquisadora: E da sua infância, que memórias você tem?

Adriana: Muito estudo, muita disciplina porque a cultura japonesa preza muito o estudo. Antes de fazer a pré-escola, eu já ia com 4 anos para a escola e na minha época isso não era comum, hoje é, na época não era tão comum assim. Eu sempre tinha atividades paralelas, a lembrança que eu tenho é de muito estudo e bastante cobrança dos pais, bastante cobrança. Eu tinha cursos paralelos, eu fazia japonês, kumon matemática, natação, inglês, mas era um preparatório particular. Sempre tinha alguma coisa a parte.

Pesquisadora: E isso era bom, ruim?

Adriana: Não tenho boas lembranças não para falar a verdade. A tarde eu tinha o horário todo preenchido, não estudava perto da minha casa e a tarde inteira eu sempre tinha alguma coisa para fazer

Pesquisadora: Você tem irmão?

Adriana: Um, quatro anos mais novo

Pesquisadora: Ele não seguiu a educação?

Adriana: Ele fazia as mesmas coisas que eu. Comparativamente falando fazia as mesmas coisas

Pesquisadora: Não virou professor?

Adriana: Não, e ele tem horror. Meu irmão não é extrovertido como eu, ele é mais reservado

Pesquisadora: Que repercussões gerou na sua família quando você disse que ia ser professora?

Adriana: Até eu fazer o curso de letras ainda tudo bem, mas em seguida eu entrei no curso de geografia, fiz um semestre e mudei para história, mas aí eles me perguntaram o

que eu ia fazer com essa faculdade. Quando eu falei que poderia dar aulas, eles não tinham muita ciência de como estava as coisas na rede pública, no Estado e até hoje eles criticam e falam porque tem a comparação com os primos. Na minha família inteira todo mundo é formado em boas faculdade, ninguém fez faculdade de quinta, mas rola a comparação em relação ao ganho salarial. Rola essa comparação, é inevitável, é como se eu não tivesse dado certo e os outros deram certo, na visão deles.

Pesquisadora: E como você fica nessa história? O que você sente?

Adriana: Esgotada, porque ninguém gosta de ser comparado à ninguém, cada um tem o seu caminho. É ruim porque a minha família preza muito a questão material, ganho salarial, então não é fácil viver numa profissão que desgasta você emocionalmente e ainda por cima não tem apoio familiar, é muito complicado, então é um desgaste a mais que eu tenho, e sinceramente estou pensando que não vale a pena porque na profissão eu não tenho compensações.

Pesquisadora: Mais alguma coisa da sua história que você queria relatar sobre você?

Adriana: O meu diferencial é ter entrado tarde, foi um caminho de idas e vindas porque é raro uma pessoa ingressar no magistério na minha idade, as pessoas sempre ingressam mais jovem. (deveria ter explorado a relação diferencial, ao mesmo tempo que atrapalha ela...)

Pesquisadora: Você teve algum professor marcante?

Adriana: Teve uma professora do fundamental I, da terceira ou quarta série.

Pesquisadora: Por que?

Adriana: Acho que eu tinha uma proximidade maior com ela, mas não sei o que marcou, que motivo, mas até hoje eu tenho essa imagem. Teve um professor do cursinho de história mas esse foi pela competência, pela inteligência, foi outro tipo de admiração.

Pesquisadora: Como era essa professora do ensino fundamental? Como você a descreveria?

Adriana: (Pausa grande) Não lembro como era a relação dela com os outros alunos mas ela era afetuosa, não com relação a cobrança das tarefas, isso não, mas tinha uma ligação, tinha a coisa de escrever cartinhas, dar lembrancinha no final do ano, isso tinha, eu lembro bem e não me recordo disso com as outras professoras.

Pesquisadora: Ok. Agora vamos retomar algumas coisas que falamos em nosso último encontro. Você havia me contado um pouco sobre o que pensa ser papel do professor. Havia dito que era preparar o aluno para a vida porque dentro da escola ele está numa redoma e a realidade lá fora é outra coisa. Me fala mais disso. Que realidade é essa?

Adriana: (pausa) uma coisa que eu acho estranha na escola é tentar fazer com que as situações problema que acontecem dentro da escola sejam administradas atitudes de professores, coordenadores, diretores, etc. Quando a gente sai da escola as situações são outras, então a escola tem o papel de preparar esse aluno. Dentro das ocorrências em sala de aula, essas condições tinham que ser mais exploradas.

Pesquisadora: Me dá um exemplo

Adriana: A escola pede para o aluno fazer trabalho em grupo. Lá fora, no mundo do trabalho, todo mundo sabe que você tem que colaborar, fazer sua parte, todo mundo tem seus prazos para entregar. Na escola não, a escola pode até cobrar mas não é como lá fora. Ela tinha que ficar frente a frente com os seus problemas e fazer o aluno solucionar, e orientar o aluno também. Por mais que ele saiba como é fora da escola ele acha que na escola tem que ser diferente. Se todo mundo se empenhasse em fazer com que esses alunos realmente passassem por essas experiências acho que ele sairia muito mais preparado. Tem professores excessivamente preocupados em passar conteúdo e eu acho isso errado, você tem que discutir coisas da vida com eles, se não fica distante, só despejar o conteúdo, o que fica para aquele aluno?

Pesquisadora: Me dá um exemplo de coisas da vida

Adriana: Por exemplo, quando eu dou aula para o ensino médio, desde o primeiro ano do ensino médio eu já discuto vestibular com eles, o que eles estão pensando em relação a isso, eu procuro auxiliar porque sei que eles ficam perdidos, essa falta de informação vai até o terceiro ano do ensino médio, trazer alguma coisa sobre informação de emprego, um trabalho, é mais importante definir isso, porque vai ajudar a vida dele e parece que as pessoas, as escolas, não estão muito preocupadas com isso. E hoje a gente tem que ver que a gente não está mais em 1950, o aluno ia lá se comportava, fazia as tarefas, não é mais isso no mundo de hoje.

Pesquisadora: Em 1950 eu poderia privilegiar o conteúdo e hoje não?

Adriana: Acho que naquela época não havia espaço para trabalhar essas questões, hoje o mundo é outro, a família é outra, os valores são outros.

Pesquisadora: Vamos retomar um pouco a questão dos cadernos.

Adriana: Na verdade o governo realmente instituiu esse currículo, ano passado era uma proposta, esse ano virou currículo. Tem o caderno do professor em que o governo, a secretaria da educação passa uma série de orientações sobre como aquele conteúdo tem que ser trabalhado e tem o caderno do aluno que são exercícios sobre o conteúdo que você ministra, então você é obrigada a abordar o que vai no caderno do aluno porque se não ele não sabe responder

E cada professor teve um posicionado diferente em relação aos cadernos. Tem professor que não usa os cadernos, há professores que usam parcialmente, tem professores que pinçam exercícios do caderno, enfim, é muito variado. Se existe essa preocupação de que o professor tem que seguir esse currículo, então o professor está engessado. Você pode acrescentar coisas, mas o espaço fica reduzido porque são quatro bimestres para cumprir aquilo

Pesquisadora: O que acontece se não cumprir?

Adriana: Na verdade varia de escola para escola, há escolas que há cobrança por parte do coordenador, há escolas que não há cobrança alguma, varia da escola que você está.

Pesquisadora: Aqui existe?

Adriana: O que foi falado é que era para usar todos os materiais disponíveis, livro, o que tiver.

Pesquisadora: Tem diferença do livro didático para o caderno?

Adriana: Tem porque em história, os cadernos tem muitas discussões acadêmicas que não tem o menor sentido passar isso para o aluno. Eu fico pensando passar isso para o aluno para quê?

Pesquisadora: O livro não tem?

Adriana: Ele pode até passar por isso dependendo do autor, da linha que ele segue, ele pode pincelar, pode até falar, mas não da maneira como está no caderno.

Pesquisadora: Então a crítica é ao jeito como o caderno está estruturado? Se tivesse de outra maneira seria melhor?

Adriana: Sinceramente eu acho que o professor tem que ter liberdade de cátedra, para fazer o que achar mais conveniente. Na verdade qual foi o argumento para esses cadernos? Unificar a rede, independente se ele está numa escola do interior ou da capital ele aprende o mesmo conteúdo. Mas isso em termos práticos significou uma maior

organização mas em relação ao aprendizado do aluno eu não sei até que ponto isso influencia. Eu não sou muito favorável ao uso desses cadernos, eu procuro seguir, mas acho que alguns exercícios podem ser interessantes, mas não da forma como é colocado.

Pesquisadora: Você me falou sobre alguns pontos positivos e negativos no dia a dia do professor. Falou sobre a falta de educação dos alunos, da questão da agressão verbal e de se tratar o professor como se ele fosse um lixo. Me dá um exemplo de como é tratar o professor como se fosse um lixo.

Adriana: Então eu li numa revista vestibular Galileu. Eles dividem as gerações e dizem que quem nasceu depois de 1978 é de uma geração que está dando problema na escola, no trabalho, porque eles não tem noção de hierarquia, eles tratam todo mundo igual, professor, coordenador, diretor, todo mundo é tratado da mesma maneira. Então eu acho que o que falta neles é a noção de hierarquia, porque nós não somos iguais. A maneira como eles se expressam é agressiva, eles tratam a gente como se a gente fosse colegas de sala deles e não é o caso. Isso eu acho que é agressão verbal.

Pesquisadora: Então falta respeito pela figura de autoridade, pela figura mais velha?

Adriana: Eu acho.

Pesquisadora: Lembra de alguma frase típica?

Adriana: Uma coisa que me agride muito é o ah vai tomar... E olha que eu sou bastante permissiva na questão da linguagem, eu não sou uma professora rígida.

Pesquisadora: Normalmente quando você propõe uma atividade?

Adriana: Não, normalmente quando ele não quer fazer a atividade e eu dou um argumento para ele fazer e ele não acha que o argumento é coerente do ponto de vista dele e eles dizem, ah vai tomar...

Pesquisadora: Você havia me dito que gostaria de adquirir um monte de experiência em um curto espaço de tempo. Quer me falar mais sobre isso? Por qual razão você sente essa necessidade?

Adriana: É para lidar com as questões de relacionamento mesmo, porque sempre tem relações de privilégio na escola, porque é amigo de um, de outro. Por exemplo para ser coordenador faz uma prova de 20 questões e tem que se dar bem com o diretor porque é ele quem aprova, então todo mundo passa porque é carta marcada.

Pesquisadora: Mas com professor não é por pontuação, concurso?

Adriana: É mas tem as relações de favorecimento que tem em qualquer lugar, sempre tem. No começo quando você não sabe essas coisas, você tropeça.

Pesquisadora: O que é tropeçar?

Adriana: É fica remoendo coisas que não precisava remoer. É ficar pensando em coisas que não precisava. Depois de um tempo você aprende a não remoer mais. É isso que é tropeçar.

Pesquisadora: Você conhece o projeto pedagógico dessa escola?

Adriana: Não

Pesquisadora: Isso muda seu trabalho de alguma forma?

Adriana: Muda porque você precisa conhecer as regras do jogo. Eu deveria ter me interado quando entrei aqui mas também não vejo muito interesse em falar do projeto pedagógico para quem não é efetivo ou não está na escola no começo do ano.

Pesquisadora: Então você foi trabalhando sem conhecer o projeto?

Adriana: É e as coisas vão se ajustando.

A professora Elaine

Pesquisadora: Vamos começar com você me contando quantos anos você tem?

Elaine: Eu fiz 38 ontem

Pesquisadora: Meus parabéns atrasado

Elaine: Passei o meu aniversário doente, fazendo exame, belo presente que o médico me deu.

Pesquisadora: Vai ficar tudo bem se Deus quiser né?

Elaine: É vai sim

Pesquisadora: É casada?

Elaine: Não, solteira

Pesquisadora: Tem filhos

Elaine: Também não

Pesquisadora: E está formada há 13 anos?

Elaine: Não, eu atuo há 13 anos, vai fazer 13 em junho do ano que vem. Eu me formei, terminei em 97 a faculdade, não terminei em 96, em 97 fiquei até junho sem trabalhar e por acaso, naquela época você procurava escola para perguntar se precisavam de

professor ou não, eu por acaso liguei para o (nome da escola) inclusive e a pessoa que me atendeu era um super amigo meu que estava na vice-direção e disse que por acaso estava precisando urgente de uma professora de matemática, formada em matemática, só que a princípio a licença da professora era de um mês, mas eu acredito que vá mais porque ela está saindo pelo psiquiatra e ela já vem tirando essas licenças há um tempo e as classes dela estão atrasadas, então eu pensei, recém formada, estou sem fazer nada, vou encarar e estou até hoje, não sai e não perdi vínculo nenhum desde 97. Não perdi vínculo, me efetivei em 2004, passei no concurso. Em 98 teve um concurso e eu não estudei nada, estava entrando no estado, não sabia se era isso que eu queria, e não passei por uma questão na geral, no específico eu acertei tudo que era na minha área, recém formada, mas na geral faltou uma da pedagógica, a outra diretora, da outra escola que eu estava (nome da escola) ela não acreditava, ela queria me matar, ela me adorava, está até na supervisão da (nome da diretoria de ensino). Ela pegou e falou não acredito nisso, aí nesse concurso de 2003, que a gente efetivou em 2004, eu me matei de estudar, passei e passei bem, tanto que me efetivei direto aqui no (nome da escola)

Pesquisadora: Me fala a profissão e escolaridade dos seus pais?

Elaine: Meu pai é ensino fundamental e minha mãe até o ensino médio.

Pesquisadora: Você fez magistério antes de fazer matemática?

Elaine: Fiz

Pesquisadora: Depois da matemática você fez pós?

Elaine: Não

Pesquisadora: Algum curso em serviço?

Elaine: Não

Pesquisadora: Esses que o Estado oferece?

Elaine: Olha eu fiz a teia do saber, dois anos de teia do saber que era de sábado que eu tinha que estar as 8:00 horas na faculdade.

Pesquisadora: E você fez sua escolarização em escola pública ou privada?

Elaine: Magistério na pública e a faculdade na privada

Pesquisadora: Na escola alguma outra ocupação além da docência?

Elaine: Não

Pesquisadora: Além do magistério você trabalha com alguma outra coisa?

Elaine: Não

Pesquisadora: Nessa escola você está desde 2004?

Elaine: Isso

Pesquisadora: E você leciona só no médio?

Elaine: Só. Até o meio do ano eu estava no EJA também mas agora eu perdi as aulas

Pesquisadora: Já atuou no fundamental?

Elaine: Eu iniciei no fundamental e depois fui direto para o médio, dei aula de física um bom tempo e agora me efetivei em matemática

Pesquisadora: Você já trabalhou em rede privada?

Elaine: Na época do magistério sim

Pesquisadora: Você tem quantas turmas?

Elaine: Sete

Pesquisadora: Com quantos alunos em média?

Elaine: 35 vezes sete, duzentos e poucos

Pesquisadora: Sua carga é de?

Elaine: 40 horas

Pesquisadora: O que o termo profissional te lembra? Essa palavra trás alguma idéia na sua cabeça?

Elaine: (pausa) A palavra profissional, uma pessoa que tem, que exerceu uma profissão que ela escolheu. Eu sou assim, escolhi o magistério porque é uma coisa que eu gosto de fazer; tanto é que na época em que eu estava na oitava série era o auge da escola técnica, os meus amigos todos faziam cursinho para entrar na escola técnica, era tudo moda eu fiz também, meu pai pagou o ano todo, quando chegou no meio do ano eu disse que não era o que eu queria, eu queria fazer magistério, minha mãe quase me afogou mas meu pai disse deixa a menina fazer o que ela quer para ela não ser uma pessoa frustrada, então eu acho que principalmente com a nossa profissão, se você fizer com amor você faz as coisas bem feitas, mas se faz porque tem que ser obrigado, é por isso que dá aquelas frustrações, aqueles problemas, principalmente na nossa profissão de indisciplina, principalmente indisciplina com os alunos, então eu acho assim que a profissão é a sua vida, daqui pra frente você tem que escolher decidir, se você abraçar tem que ser uma coisa bem feita para não se tornar uma coisa frustrada.

Pesquisadora: Então pelo que você está dizendo eu posso entender que o professor é um profissional?

Elaine: Com certeza, mais do que isso, é pai, mãe, psicólogo, é tudo. Na verdade a gente tem que ser multiuso porque se você for só profissional eu acredito que é uma coisa mais fria, é sala, lousa, giz, você passa o seu conhecimento para alguém, ponto final e acabou e eu acho que o professor tem que ser além de tudo isso, tem que ter jogo de cintura, tem que ser pai, mãe, psicólogo, é o que a gente tem que ser, porque se não.

Pesquisadora: O que você acha que é função da escola?

Elaine: Da escola como um todo? Eu acho que tem vários setores dentro da escola, desde direção, funcionário, faxineira, professora, cada um tem sua função, mas tudo tem que ter uma engrenagem porque se um quebra acaba com toda a estrutura então eu acho que é uma base para que possa todo caminhar nos seus devidos lugares, se cada um fizer direito e bem feito a sua função, a escola como um todo, não só o diretor, mas o professor, os alunos, o todo, se cada um fizer a sua função direito eu acho que é uma instituição muito rica e graças a Deus eu acho que na nossa escola a gente consegue ainda. Temos problemas, temos, temos situações difíceis, temos, como em qualquer lugar mas a gente ainda consegue dar aula, consegue trabalhar cada um fazendo sua função.

Pesquisadora: E o que será que a sociedade espera da escola? Quando eu tenho um filho pequeno e mando para escola o que será que eu espero?

Elaine: Acho que são duas situações. Antigamente os pais mandavam para a escola para que eles aprendam mesmo para ser um cidadão e poder prosseguir a sua vida no decorrer, agora eu acho que ultimamente estão confundindo um pouco a situação. Os pais acham que a escola virou uma creche onde eles têm cinco horas de sossego na cabeça e eles não vão dando a retaguarda por trás, querendo saber o que as crianças fizeram, dando assessoria pós escola, então eles estão basicamente abandonados. Então a função da escola é educar, ensinar, informar e fazer ele cidadão, eles estão tirando da responsabilidade dos pais, aquela responsabilidade estão jogando na escola

Pesquisadora: E o que a secretaria de educação espera da escola?

Elaine: Não sei, é tão difícil, eles estão jogando tanta responsabilidade na escola. Quem está atrás de uma cadeira e mesa tentando elaborar umas normas não tem a real situação do que está acontecendo aqui em baixo, eu não sei o que eles pensam, de que forma eles pensam, eles desenham um mundo totalmente diferente da realidade, eles não estão muito por dentro, não sei o que eles estão achando. Porque do ano passado para cá,

esses cadernos que vem ensinado o que o professor tem que dar, eles estão tirando toda a autonomia do profissional dizendo que você não é capaz, e se eles estão falando dessa maneira e demonstrando dessa maneira, pra fazer uma cartilha toda pronta, eles estão assinado que está falido, que eles vão ter que começar do zero e acho que não é bem assim, eles jogaram uma responsabilidade, acharam que a gente podia fazer muita coisa, tiraram nossa autonomia e não sei até que ponto, por exemplo, essa progressão continuada no papel é muito bom mas na prática jogaram de uma vez e ninguém entendeu nada e virou essa bola de neve que está até agora, então eles perderam as rédeas, e acho que , as vezes eu falo, a mentalidade do ocidental é tirar vantagem em tudo, eles percebem, ah não vou repetir, no ano que vem estou no mesmo lugar que vocês, vocês estão se matando, tem alunos que falam isso, no ano que vem eu estou junto com vocês, só que eles não estão vendo que estão se destruindo, então é isso. Eles deram muita liberdade com essa progressão, não se estruturam para lançar esse projeto da progressão continuada e agora os países de primeiro mundo que entraram nisso estão voltando atrás, estão vindo no tradicional porque a coisa virou...

Pesquisadora: Muita liberdade para o aluno?

Elaine: Para todo mundo, sei lá eles jogaram a proposta e disseram vocês fazem. Não foi orientado, ninguém disse como você trabalhar com a progressão continuada, foi bem na época que eu estava entrando no estado, ninguém orientou nada, não pode repetir, não pode, não pode e acabou foi passando, então vai e foi indo e virou essa avalanche e virou essa situação.

Pesquisadora: Você me disse que há uma diferença entre o que a secretaria pensa e a realidade da escola, me fala como é a realidade da escola que o professor enfrenta, me diz para eu entender isso melhor

Elaine: Entendo que tudo o que está escrito no papel é muito bonito, idealizar algumas coisas no papel é importante. Eles idealizam uma coisa mas a sociedade é diversa. Por exemplo, aqui tudo bem, a nossa clientela é meio média, mas na periferia não é aquilo que eles querem aprender, eles precisam comer, então essas posições, isso que eu falo que a realidade é diferente, a maneira de trabalhar tem que ser diferente, eles lançaram esse caderno e tem que ser daquele jeito, e o andamento de cada um, cada classe é diferente, a forma de você abordar, trabalhar, você tem que ver o tipo de aluno que você está lidando, a classe é totalmente heterogênea, na dá para fazer uma classe homogênea,

então essas situações de eles acharem que aquilo lá pode ser dado, explicado, o professor tem que trabalhar daquele jeito e no dia a dia, na pratica tem que ser totalmente diferente, eles idealizam uma coisa e não vêm, não participam no dia a dia para saber se aquilo lá vai dar certo ou não. Apesar que eu tenho um amigo que foi convidado para trabalhar na (nome do órgão) , lá eles trabalham muito, essa turma que o chamaram para entrar, esses cadernos foram eles que fizeram, são professores que saíram da sala de aula e estão trabalhando, mas chega um momento que ele mesmo fala eu estou me perdendo, do que era a escola, a sala de aula, porque estou muito tempo afastado, ele perde aquela noção, o foco. Vira e mexe ele me liga e pede para eu contar como estão as coisas para ele voltar para a realidade, fica muito longe, é isso que eu digo da diferença.

Pesquisadora: O que você acha que os professores esperam alcançar com o seu trabalho?

Elaine: Acho que a grande maioria, a proposta que eu planejo, espero que eu consiga realizar da melhor maneira possível, eu quero que todos entendam, eu sou chata, fico chamando atenção toda hora, tem hora para tudo, eles ficam todos quietos, Na hora que eu estou explicando eu quero silencio, agora na hora de fazer exercícios pode conversar, eu não ligo, mas na hora da explicação não. A gente prepara uma aula e você quer dar a aula, você faz o planejamento antes de entrar na sala de aula e quando a devolutiva, se consigo atingir uma parte da turma fico satisfeita porque eu fiz o meu papel, agora tem alguns que eu não posso abrir a cabeça, quem não quer infelizmente é complicado. A gente quer que o que a gente planejou seja cumprido no dia a dia.

Pesquisadora: E os alunos esperam o quê?

Elaine: Eles são terríveis, eles são tristes, eles testam o professor, eles sabem com quem eles podem mexer, eles esperam que o professor tome uma atitude, eles mais obedecem mesmo quem toma atitude do que aquele professor que passa a mão na cabeça deles, e parece que aquela professora é boazinha mas é aquela professora chata que é a melhor, porque por respeito cobra e eles atendem, então eles sabem diferenciar, agora aquela professora boazinha eles dizem agora é aula de relaxamento, eu sou tão chata, mas é triste ouvir isso. Eu tenho uma turma de reforço, de aceleração do terceiro ano, que passava revisão do ENEM, Saesp, então toda terça eles vinham fazer essa aula comigo, então um dia a gente estava conversando e tem um aluno muito critico no terceiro C e

ele disse quando eu tive aula no primeiro ano eu tive aula com uma professora e quando vi você no segundo ano você surpreendeu totalmente, ele elogiou, mas eu fiquei triste porque ele colocou no ENEM que os professores são péssimos e falou de cada professor e foi enumerando um monte de defeitos e de mim falou ele falou bem. Eu disse pois é, só que você colocou todo mundo no mesmo saco, eu fico feliz porque você acha bem de mim mas ao mesmo tempo eu fico triste porque você está criticando uma categoria e é a minha categoria, será que todo o tempo que você passou aqui na escola você não aprendeu nada , o que você sabe até hoje foi porque? Você está falando uma coisa por causa de um ou outro professor e você coloca numa pesquisa oficial como um todo de professores. Ele ficou pensando e eu disse olha bem o que você vai fazer no Saesp porque lá tem as mesmas perguntas. Eu fico chateada com essa situação, em saber que alguns colegas meus tem a dificuldade, não é que sejam maus profissionais, mas são pessoas que tem dificuldade em lidar com adolescente, com essa juventude, eu me dou muito bem com os bagunceiros, mas quando tem que pegar no pé eu pego. Hoje um deles reclamou que eu pego no pé, eu disse olha se dê por satisfeito de eu pegar no seu pé, você tem que começar a se preocupar quando eu começar a te ignorar porque a partir do momento em que eu começar a te ignorar é porque eu vou abrir mão de você, para mim você é um caso perdido, se eu pego no seu pé é porque eu acho que você tem alguma coisa para render.

Pesquisadora: E o que os professores esperam dos alunos?

Elaine: Eu idealizo o aluno, mas assim, espero que pelo menos entendam o básico necessário e possível para prosseguir. O que me deixa chateada são os que não querem, não os que tem dificuldade porque esses a gente contorna de uma maneira ou outra que eles entendam de uma outra forma até onde eles podem chegar. O que me deixa chateada são os que não querem saber e tem raiva de quem sabe. Esses me deixam preocupada mas o que eu espero deles é que eles consigam entender e eu fico feliz quando eles dizem nossa é assim, e eu vejo a alegria deles terem entendido o que a gente está falando. Que numa forma de devolutiva, exercício, atividade, que eu saiba se eles realmente compreenderam ou não o que a gente quer passar.

Pesquisadora: O que um bom professor tem que ter?

Elaine: (pausa) Primeiro amor a profissão, segundo paciência, muita paciência e disponibilidade, vontade de que eles aprendam as coisas que a gente planeja, acho que é isso, tem que gostar

Pesquisadora: Como eu construo um professor com essas características?

Elaine: Não sei se constrói ou se já vem. É complicado. Eu acho que para professor já vem. Tem que gostar mesmo. É uma coisa que já vem com a pessoa, é uma habilidade, um talento dela.

Pesquisadora: E como podemos definir o trabalho docente?

Elaine: Desde o início, planejar o que será feito durante o decorrer do ano, colocar em prática para poder ter uma conclusão. Tem que ter planejamento porque sem planejamento nada funciona, se você não tem o que você vai dar todo dia, ter em mente, preparar sua aula, eu acho que tem que preparar porque chegar na sala de aula sem saber, na hora os alunos percebem que o professor está despreparado, não tem como, tem que estar bem preparada. Depois de tantos anos eu já calejei, lógico que a gente muda uns exercícios diferentes, tem que resolver alguns exercícios antes de passar para eles, mas o conteúdo mesmo eu já sei, já sei o que tem que dar tudo, até o resumo do que tem que ser feito, mas eu gosto de colocar alguns tópicos resumos na lousa, porque eles não lêem.

Pesquisadora: Me conta como você planeja suas aulas

Elaine: No início são os tópicos que você tem que dar e depois a gente vai dissecando no dia a dia. Eu costumo dar tópicos por exemplo, geometria espacial no segundo ano, coloco o resumo na lousa, faço desenhos, as escalas e eles copiam no caderno e depois que todo mundo copiou eu explico o que eu passei e ai vou acrescentando o que precisa. Depois começo a dar exemplos de aplicação dos exercícios, dou exemplos e é a hora que eles tem que prestar atenção, eu nem deixo copiar nada agora, todo mundo presta atenção e depois dou um tempo para copiar, dou uns dois, três exemplos e dou exercício para eles resolverem, do livro deles ou eu mesmo trago alguns e dou tempo para fazer junto. Se eles fazem em grupo eu nem ligo muito porque acho que eles trocam experiência entre eles. Eles estão fazendo em sala de aula. Se não terminou na aula eles trazem no dia seguinte. Há cerca de três anos eu corrijo no caderno deles, um por um, e sei o que eles sabem fazer, se eu fizer a correção na lousa eles copiam e não fazem os exercícios, então vejo o caderno

Pesquisadora: E dá tempo para acompanhar todos?

Elaine: Eu faço, eu prefiro usar esse tempo e corrigir do que correr com a matéria, eu prefiro dar menos coisa do que dar muita e eles não aprenderem nada, mas eu não dou uma bateria de exercícios, dou uns quatro, cinco, eu levo uma meia hora para chamar um por um e daí dou pontinho, anoto no diário e no final do semestre eu dou uma nota dessas atividades que eles fizeram. Foi uma forma que eu encontrei deles fazerem mesmo, tem que fazer, ou faz ou não tem nota. É uma forma deles tentarem e quem não quer, pelo menos copiou de alguém, é uma forma deles abrirem o caderno e fazerem alguma coisa, é uma estratégia que eu achei.

Pesquisadora: E quando alguém apresenta dificuldade para aprender?

Elaine: Eu corrijo na frente deles e já vou mostrando o que está errado. Depois que corriji de todo mundo eu vou na lousa. Os que foram fáceis para todos eu nem corrijo porque a maioria já acertou mas eu pego os que teve maior dificuldade e aí vou na lousa de novo e mostro para eles.

Pesquisadora: Você acha importante a existência da formação continuada para o professor?

Elaine: Acho que a gente tem que estar se reciclando, mas algumas coisas não tem nada a ver. Eu fiz dois anos, sábado o dia todo, eu acho importante, mas eu não entrei nessa desse ano porque eles estão fazendo *on line* e tinha que assistir as vídeo conferencias e eu não tinha tempo então nem me inscrevi porque eu estava com uma turma de PD e não deu.

Pesquisadora: O que é PD?

Elaine: Parte diversificada, é uma matéria, eles pegam as três grandes áreas de desenvolvem três disciplinas voltadas para ciências naturais, humanas e linguagem para trabalhar com a pratica mesmo, o estado manda para os alunos um material super importante, o guia do estudante e os professores desenvolvem o cotidiano, o dia a dia, é só para os terceiros anos. Só que ano passado foi o primeiro ano que teve, foi jogado para a gente, ninguém falou o que tinha que dar, falaram que era uma parte diversificada, falaram que era uma contextualização das áreas, tinha umas apostilas assim muito ruins, ninguém sabia o que era na verdade, esse ano melhorou porque acho que tiveram o ano passado todo para desenvolver o projeto. Isso eu acho errado, eles

lançam o projeto mas não desenvolvem antes de colocar em pratica, eles acham bonito e jogam assim, é aí você tem que fazer

Pesquisadora: Não dá tempo para a rede se acostumar

Elaine: Pois é. No ano passado foram 6 aulas jogadas no lixo para o terceiro ano. Foi designado um professor para cada classe e o terceiro A que era minha e eu já dava matemática, como mudou a grade curricular eles não tiveram geometria espacial no segundo e na proposta também não tinha no terceiro e diminuíram a quantidade de aulas, passou para quatro aulas, e aí como não tinha nada no guia do estudante só tinha gráfico só, eu disse quer saber de uma coisa, eu falei para a coordenadora que ia dar geometria para o terceiro porque é uma coisa que eles precisam e não tiveram, principalmente a espacial, a plana tudo bem, mas a espacial, é melhor do que essas aulas de PD que ninguém sabe o que é para dar e não vai dar em nada. Esse ano eu não peguei essas salas.

Pesquisadora: E o professor precisa dar conta do trabalho dele para alguém?

Elaine: Eu acho que isso é o resultado final dos alunos

Pesquisadora: Não há prestação de contas para a sociedade, para a direção, nem mecanismo oficial de análise do trabalho do professor?

Elaine: Mecanismo oficial é o Saresp para ver o nível que estão os alunos, mas assim, a direção não é boba, eles sabem quem trabalha, mas oficialmente, prestar contas assim não, fica a cargo da consciência de cada um. Eu falo para os alunos eu sou muito tonta eu ganho a mesma coisa, poderia ficar com a bunda na cadeira lendo jornal e vocês aí mas eu estou me esgoelando aqui na frente para vocês aprenderem alguma coisa, eles dão risada. Eu sei que tem profissionais que fazem isso mesmo, dizem eu estou ganhando mesmo.

Pesquisadora: E o Saresp influencia de alguma maneira a prática dos professores?

Elaine: Sabe o que está acontecendo, é uma questão para a gente, a cobrança está sendo muita a medida em que começaram a ranquear as escolas. Lógico que você deve dar o mínimo necessário que o caderno pede porque eles sabem que você não deu o que o caderno pediu.

Pesquisadora: Ranqueando a escola há alguma influencia no trabalho, mexe alguma coisa no dia a dia do professor?

Elaine: Mexe. No ano retrasado foi a primeira vez, a nossa escola foi a (lugar no ranking) da capital, aí o que aconteceu, foi o auge, ano passado fizeram novamente e colocaram metas, só que ser sair do zero é uma coisa, sair de cima é diferente e isso aconteceu com a gente. O médio não alcançou a meta, só o fundamental. Deu um bafafá, um estresse, é uma situação tão desagradável você saber que trabalhou como um condenado e os outros ganharam mais do que você não é legal, não é sadio, tinha que ser uma outra maneira, não tinha que estar vinculado ao bônus esse ranking.

Pesquisadora: O bônus precisa se configurar de outra maneira?

Elaine: É porque quem faz o Saresp é o aluno, se não tem incentivo para ele, ele não faz direito. Quem faz são eles, eles precisam de recompensa. Eles não queriam nem vir. Eu disse olha vou dar uma nota de participação para vocês para quem vier. Vamos ver se a gente consegue, ano retrasado eu consegui, ano passado já não, então vamos ver se a gente consegue alguma coisa, mas de uma maneira ou outra a gente vai acabar recompensando eles porque eles estão fazendo e tem que ter alguma coisa para eles, agora acho que Saresp vinculado com bônus é um erro hiper grave. Não sei se essas provas para evolução também, não sei até que ponto isso vai surtir efeito ou não ou vai acabar com a categoria porque você vai entrar num conflito lascado, é uma situação complicada, ultimamente professor está num mato sem cachorro.

Pesquisadora: E você tem algum apoio para realizar seu trabalho?

Elaine: Olha eu não posso reclamar, eu me dou muito bem com a direção. Sempre trabalhei em escolas boas, sempre estive por aqui. Dei aulas sete anos no (nome da escola) e lá eu fiz amizade, a direção me adorava e eu tive todo apoio. Aqui também. Fica meio complicado porque uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Quando eu entrei aqui era outro diretor e entrei em agosto, a classe já estava toda formada, a professora tinha aposentado em abril e até agosto eles só tinham aula com eventual e até eu colocar a minha ordem lá foi complicado porque eu era uma intrusa. Eu acho que o professor não pode iniciar no meio do processo, em que começar do início com a turma para você se impor, então foi muito difícil. Era outro diretor, depois ele pediu remoção e esse eu conheço porque conheço a esposa dele. Então eu tive todo o apoio. Eu nunca tive problema. Mas também não dou motivo. Para faltar ontem foi a minha segunda falta no ano que foi minha primeira abonada, a outra foi médica que eu fui par ao pronto

socorro, nunca tirei abonada o ano todo. Eu evito dar motivo, tem professores que dão motivo.

Pesquisadora: A escola ter ou não o PPP influencia o trabalho do professor?

Elaine: Sim, uma escola sem estrutura nenhuma, uma escola sem direção, não tem eixo norteador. Uma escola funciona se a direção é presente, fixa. Uma escola que a direção muda toda hora não funciona, isso influencia muito uma escola, ninguém sabe quem é o cacique, manda qualquer um. E o projeto também porque se você não tem uma estrutura, uma base, nada funciona.

Pesquisadora: Você conhece o projeto dessa escola?

Elaine: Conheço, na semana de planejamento a gente trabalha todo ano e a gente sabe as normas, mas acho que muda de quatro em quatro anos e não sei se mudou ano passado, mas no começo do ano são colocados os projetos que vamos trabalhar, quais são as finalidades da escola, os objetivos. No meio do ano tem o re-planejamento.

Pesquisadora: E todos participam?

Elaine: Sim, menos quem trabalha em várias escolas, mas aqui a maioria é efetivo, a grande maioria geralmente participa

Pesquisadora: E nesses anos de trabalho você já vivenciou alguma situação saia-justa?

Elaine: (pausa) ah coisas do dia a dia as vezes, ser humano você acaba tendo que tomar uma atitude mais drástica as vezes, mas eu falo para eles a primeira coisa de tudo, no primeiro dia de aula eu falo que o primordial é o respeito, não só o deles comigo mas o meu com eles, se tem respeito a gente mutuo a gente consegue dialogar e com dialogo a gente resolver a situação e se não tem respeito entra a intolerância e a agressão e com agressão a gente não consegue nada. Quando tem algum problema eu chamo o aluno e converso com ele no corredor, peço para sair comigo da sala e tendo mostrar o que eu não gostei, quais são os problemas, o que está acontecendo, a gente resolve no corredor e tudo bem. Eu falo que a última instancia é ir para a direção. As vezes eu até passo por cima da direção e convoco os pais, chamo o pai e já resolvo com o pai, digo olha está acontecendo isso e resolvo com o pai. Eu não sou de passar a mão na cabeça do aluno não. Na maior parte das vezes dá certo, eu graças a Deus nunca tive nenhum problema assim, não.

Pesquisadora: Que sentido tem seu trabalho para você?

Elaine: Olha é minha realização, é uma coisa que eu sempre quis, sempre gostei, me sinto útil, gosto do que faço, consigo dormir todo dia com a consciência tranqüila de que eu fiz o meu melhor, agora é nesse sentido, todo dia acordar e vir trabalhar com vontade e não pela obrigação, continuar mesmo.

Pesquisadora: Como você virou professora?

Elaine: Desde pequena eu sempre explicava as coisas para o meu irmão , para os meus amigos que sempre estudam junto comigo, a gente sempre se relacionava. Eu sempre gostei de matemática, fiz o magistério e falei não vou fazer pedagogia, não sou doida, será que vou trabalhar com máquina ou com gente, eu sempre fui tímida, então foi uma coisa assim, não sei, todo mundo na minha turma ia fazer processamento de dados e eu disse eu gosto de número e tal mas não é isso que eu quero, eu vou dar aula.

Pesquisadora: Você acha que sofreu alguma influencia?

Elaine: Não. Fui eu. Tem a esposa do meu irmão mas nada haver.

Pesquisadora: Você tinha alguma expectativa sobre a profissão antes de ser professora?

Elaine: Eu sempre admirei meus professores. Eu tinha uma expectativa que a educação ia ser como antigamente, aquela carreira que todo mundo achava legal, ah casar com professora. Eu pensava já está tão no fundo do poço que daqui para frente tem que voltar, tem que evoluir e era essa minha expectativa, que a educação voltasse, que os políticos entendessem que sem a escola nada acontece, então que tinha que valorizar, essa expectativa de valorização do professor eu tinha, mas isso não aconteceu já fazem 13 anos.

Pesquisadora: Ainda

Elaine: Ainda (risos)

Pesquisadora: Me conta uma coisa positiva da sua prática

Elaine: Acho que essa situação de eu olhar o caderno todo dia, cobrar, foi o que me fez ver que só assim, eles precisam de alguma coisa, sabe a troca, tem que ter a troca, com o aluno tem que estar sempre negociando, porque mandando não adianta, você tem que dar alguma coisa em troca e aí eles dão a devolutiva. Nesse ponto acho que foi positivo, eu percebi. Será que eles fazem por livre e espontânea vontade, alguns fazem e eu falo para eles que esses em algum momento vai refletir. Tem uma aluna que estava desmotivada e disse que estava desmotivada porque a gente faz, faz, faz e esses que não fazem nada atrapalham a aula toda, falta, falta, fala e tem a mesma nota que a gente e

tal, passa de ano do mesmo jeito. Eu disse, olha: pensa em você, não pensa nos outros, pensa que você está fazendo o melhor para você e alguma hora isso vai refletir para você. Os outros, deixa. Em algum momento, eles vão ter um obstáculo e vão parar. Não faça nada pelo outros, faça por você mesma. É complicado, porque é verdade todos têm nota e passam, são empurrados, de um jeito ou outro, você vai até o último para extrair alguma coisa, dá um cinco e passar de ano. Eu falo não pensa nessas pessoas, pensa em você e faça por você o melhor que você pode, pensa lá na frente não no agora. Mas é complicado falar isso para o adolescente. Porque ele não tem maturidade para entender isso. Tem muita gente que não tem. Eles falam: seus bobos, seu trouxas, vão ficar se matando, passa de ano igual.

Pesquisadora: E um ponto negativo que você queira mudar?

Elaine: (pausa) acho que por enquanto não. Eu acho que já mudei. No começo eu era muito certinha, eu tinha um caderninho e cada folha era uma classe, as notas eram em folha separada e no final do bimestre eu passava tudo a limpo para o diário e ficava tudo bonitinho, agora não faço mais isso, faço no dia a dia, eu era muito certinha, agora dei um relaxada. Acho que está dando tudo certo, e u sei até onde posso estar puxando eles, está dando tudo certo por enquanto e onde está dando certo é melhor não mexer não.

Pesquisadora: Alguma coisa que você gostaria de fazer e não pode?

Elaine: Eu acho que é comodismo meu mesmo. Eu preciso fazer a complementação pedagógica que eu acabei deixando, eu acho que preciso continuar, é aos sábados e acabei deixando, eu parei na graduação e preciso continuar.

Pesquisadora: Que saberes você mobiliza para dar suas aulas? O que você precisa ter para dar conta do seu trabalho?

Elaine: Eu acho que a prática mesmo em si já leva a aula, mas acho que muita paciência, força, cada dia é um dia que a gente mata por dia. É assim que a gente vai.

Pesquisadora: Me conta dos desafios que você enfrenta no seu trabalho diário

Elaine: Tentar fazer com que aqueles alunos que não querem estudar, vem aqui só para fazer social, entendam qual a finalidade da escola. Eles chegam para mim quase no final do curso porque eu pego só segundos e terceiros, então eles já botaram na cabeça deles que não querem porque não conseguem e não adianta que não vai acontecer, então quando eu mostro para eles que eles conseguem quando querem eles dizem que tal exercício é fácil e o outro difícil. Eu mostro para eles que tudo requer atenção, uns tem

mais facilidade porque é mais fácil mas o conteúdo difícil também eles podem conseguir, se conseguem o fácil o difícil é consequência, então esse é o desafio, fazer com que aqueles que não querem entendam qual é a finalidade do processo.

Pesquisadora: Você se sente respeitada e valorizada no seu trabalho?

Elaine: Sim

Pesquisadora: E você lembra de alguma realização nesses anos de profissão?

Elaine: Tem, tem sim algumas. Quando eu entrei no (nome da escola) meu segundo ano de magistério no estado, tinha uma classe que ninguém suportava com mais de 50 alunos, eles estavam no segundo ano e nenhum professor suportava aquela turma, ninguém, ninguém, primeiro a classe era superlotada, não tinha nem como andar e ninguém queria pegar a coordenação daquela classe, então sobrou para a novata e foi um desafio, o ano todo negociar com eles toda vez que estavam conversando, o que estava acontecendo, os professores reclamando e tal. Daí no meu aniversário em novembro, eles fizeram uma baita festa surpresa e eu não esperava, eles pediram para a diretora e ela autorizou, uma coisa que ela não autorizava para ninguém e autorizou para mim e eles fizeram uma festa. Começou como uma brincadeira, porque tinha uma aluna que fazia aqueles bolos com aquelas massas americanas e trouxe o álbum dos bolos que ela havia feito e eu disse que queria ganhar um de presente. Eles perguntaram quando era meu aniversário e não disse porque eu não gosto de dizer, mas eles descobriram e foi uma surpresa, uma das primeiras, fiquei muito emocionada porque não esperava mesmo. A outra foi quando eu fui escolhida para paraninfa lá, aqui também já fui um ano escolhida como paraninfa, essas coisas mostram que a gente está no caminho certo.

Pesquisadora: Nem preciso perguntar se você escolheria ser professora novamente né?

Elaine: Não. Mas dizem que ser professora é a última encarnação (risos) mas eu acho que voltaria a ser professora sim, de matemática.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que eu não perguntei e você gostaria de registrar?

Elaine: Acho que não, falamos tudo.

Pesquisadora: Então obrigada pela sua colaboração.

2ª entrevista – Elaine

Pesquisadora: Me fala um pouco de você para eu te conhecer melhor. Me fala de você, da sua história de vida, até o momento em que você virou professora.

Elaine: Olha eu sempre estudei em escola pública, o fundamental eu fiz na escola pública, na oitava série, na minha época era o auge da escola técnica, todos os meus amigos iam fazer cursinho preparatório para a escola técnica e eu quis fazer junto porque todo mundo ia fazer, eu fiz um simulado e ganhei uma bolsa. Meu pai pagou a vista para o ano todo. Eu ia lá na São Bento todo dia, a gente saia correndo da escola aqui, eu estudei no (nome da escola pública) Terminei lá em 1980 e poucos. A gente ia lá na São Bento. Chegou no meio do ano eu falei para os meus pais: - não é isso que eu quero fazer, não é escola técnica que eu quero fazer, eu falei eu quero dar aula, eu sempre gostei de dar aula, sempre gostei de ensinar os outros e tal. A minha mãe ficou frustrada, imagina, você vai dar aula, você vai viver do quê? E meu pai me deu apoio, eu achei que teria o apoio da minha mãe, mas meu pai me deu apoio, ele falou assim, deixa a menina fazer o que ela quer para ela não ficar frustrada, no final tudo bem eu acabei fazendo magistério mesmo, escolhi, nem prestei as provas da técnica, eu fui para o cursinho, fazia porque ele já tinha pago, mas eu fiz magistério no (nome da escola pública), fiz magistério lá e no meu último ano de magistério que são quatro anos, eu comecei a dar aula como auxiliar numa escola lá no Itaim Bibi, era uma escola de elite e tudo. Trabalhei meio ano como auxiliar e depois, na época era assim, tinha auxiliar e recreacionista também, tinha professor mas a professora era de manhã como eu estudava de manhã a tarde era só recreação, então tinha o recreacionista e o auxiliar, aí eu ganhei uma sala de recreação, fiquei mais um ano, e depois eu parei um ano porque como o magistério era quatro anos eu estava esgotada, não estava agüentando mais, então eu parei um ano, fiquei sem estudar só trabalhando, e depois no outro ano eu fiz cursinho, então trabalhei dois anos e meio naquela escola. Eu peguei, depois de um ano só trabalhando, falei não é essa vida que eu quero ficar com essas crianças só com magistério, preciso continuar, pensei o que eu quero fazer, porque eu não queria fazer pedagogia, eu não sou muito da área de humanas, como eu tinha feito magistério já sabia a área de pedagogia, já tinha tido tudo, didática, estrutura, já tinha tido toda essa matéria, eu gostava muito de exatas, sempre gostei de matemática, aí resolvi fazer matemática, fiz no (nome de universidade particular) e lá eles dão tanto licenciatura quanto bacharelado, eu fiz tudo, são quatro anos, três anos de licenciatura, coleí grau e

no quarto ano eu fiz bacharelado. Me formei em 1996 e no meio de 1997 já comecei a trabalhar no Estado. E foi aquela coisa. Liguei para a escola, estava procurando, mandei currículo para algumas escolas particulares mas ninguém chama sem experiência nenhuma só com estágio supervisionado, então não adiantava. Por acaso eu liguei para o (nome de escola pública) e o meu amigo que na época era vice-diretor me falou que tinha 30 dias de licença de uma professora e se eu queria, eu não estava fazendo nada e comecei a dar aula lá e estou até agora. Passei no concurso quando eu entrei em 98 teve concurso e eu não passei por causa de uma, duas questões, no de 2002, 2003 não me lembro eu passei, me efetivei em 2004 que foi quando eles chamaram. Estou até agora no Estado e vamos ver. Não fiz pós-graduação. É uma vontade, até é, mas falta um pouco de ânimo também. Eu queria fazer a complementação pedagógica, eu ia começar esse ano, no meio do ano, mas aí quando veio essa história de dar aula de sábado (reposição por causa da gripe suína) eu ia fazer agora no meio do ano e teve esse problema e acabei deixando, mas vamos ver ano que vem, se pelo menos faço a complementação pedagógica que eu também não tenho. Se bem que não é muito a minha vontade porque essa matéria eu sei que é tudo igual, desde o magistério, é a mesma coisa, não muda muito, porque na faculdade a gente também fazia as aulas de licenciatura aos sábados e era um caos, eu lembro que era muito engraçado porque lá no (nome da faculdade) eles juntam as turmas de todos os cursos que tem as licenciaturas, todos fazendo estrutura e didática, e tinha a turma da pedagogia, da psicologia, e tinha a turma de biologia, química e matemática, que eram as turmas de ciências exatas, a gente sentava na porta porque chegava um momento que a gente não agüentava porque a gente é muito exato. A professora de didática falava que o que a turma de pedagogia e psicologia enrola em uma, duas, três páginas, a turma de exatas fala em duas linhas, e fala a mesma coisa. Era muito engraçado. É isso, eu estou no Estado há quase treze anos, vai fazer treze agora. Eu gosto do que eu faço, graças a Deus eu gosto.

Pesquisadora: Você é filha única? Tem irmãos?

Elaine: Não, eu tenho um irmão mais novo, mas ele é casado, tenho dois sobrinhos. Todos os dois são meus afilhados, minha cunhada não quis dar para outra pessoa. O primeiro quando ela engravidou eles não eram casados ainda, estavam morando junto tudo, mas não tinham casado no papel e aí resolveram casar. **(nesse momento acaba a luz na escola e os registros da oralidade da professora passam a ser realizados**

manualmente pela pesquisadora. O clima da entrevista muda, a escola fica mais agitada, a sala em que estávamos sozinhas passa a ser aberta constantemente por pessoas que precisam pegar materiais. A professora se mostra um pouco apreensiva, mas relata não haver outro lugar que possa nos acomodar naquele momento). Meu pai não aceitava muito porque minha cunhada é brasileira. Ele é o meu xodó e tem quatro anos. Com o mais velho eu me dou melhor do que com a menina que tem dois anos. Até na escola me dou melhor com os meninos. A minha cunhada ficou com medo de que eu não fizesse tudo que faço pelo menino pela menina mas eu faço. Ela não quis dar para outra pessoa, então deu para mim e eu adoro os dois.

Pesquisadora: Você lembra se sua escolha pela docência teve alguma influência?

Elaine: Acho que não teve influencia nenhuma, eu sempre gostei mesmo. Desde pequena eu brincava de escolinha, sempre gostei.

Pesquisadora: Algum professor que lhe foi marcante?

Elaine: Não me lembro de nada. Acho que foi isso mesmo.

Pesquisadora: Alguma outra coisa sobre a sua história de vida que você ache importante registrar?

Elaine: Não, não acho que está bom.

Pesquisadora: Bom, em nossa última entrevista você havia falado das responsabilidades que são jogadas sobre a escola. Me fala mais disso?

Elaine: A responsabilidade é pelo resultado satisfatório. Não pensam de que forma vamos chegar no resultado, não pensam se os alunos aprenderam ou não, querem os ciclos, não tem a repetência, não conseguem nesse ano tenta no outro mas quando chega no final não se deu o mínimo necessário. Cobram que não tenha reprovação mas a que custo?

Pesquisadora: No ensino médio não há repetência?

Elaine: Não. Aqui na escola funciona assim eles fazem a Dp que é uma orientação de estudos. É organizado por semestre. Eu normalmente peço conteúdos, eles fazem pesquisa, resumo e eu dou uma série de exercícios para ver se entenderam ou não e com isso fecha a nota do bimestre.

Pesquisadora: você havia me falado que os cadernos estão tirando toda a autonomia do professor. Como assim, me explica isso melhor?

Elaine: como eles dão tudo mastigado o professor fica meio amarrado, achando que como temos as provas externas SARESP, há professores que gostam desses cadernos mas a gente fica muito amarrado e quem quer dar coisas diferentes fica amarrado porque o tempo é escasso. Eu fujo um pouco, explico daquela maneira porque facilita o entendimento deles, vejo os pontos importantes que tem neles e não fico em cima dos exercícios da apostila, dou exercícios diferenciados, dou mais exercícios.

Pesquisadora: O que você entende por ensino tradicional?

Elaine: ensino que se chamava antigamente, professor ensinava aquilo lá e hoje se trabalha muito com atualidades, matemática não muda mas a gente puxa com exercícios da atualidade, faz o paralelo com o atual e o ensino tradicional não faz. Faz paralelo com cadernos, acrescenta mais coisas, faz comparação com cotidiano, o que dá. Procuro muito no 3º ano mostrar o que se vê na faculdade e tenta iluminar o teórico no prático.

Pesquisadora: Você me disse que seu trabalho faz com que você se sinta útil e realizada. Me fala mais disso.

Elaine: eu falo para eles que não sou melhor do que eles, só tive a oportunidade de aprender antes deles. Não é nem ensinar porque o professor é mediador mas a passar para eles o conhecimento para que eles possam ter crescimento pessoal, intelectual, se desenvolver.

Por exemplo, os alunos do segundo ano que fazem o vestibular como treineiros, eles lembram, vem perguntar, então eles ficam lembrando o que viram nas aulas comigo, então isso faz com que eu me sinta útil pra eles, que aquilo serviu na vida deles para alguma coisa.

Anexo 4

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Decreto nº 93.933, de 14.01.1987, e Resolução CNS nº 196/96)

Participante,

A pesquisa da qual sua participação está sendo solicitada tem como título “Sentidos da profissão docente”, realizada pela pesquisadora Itale Cericato e orientada pela Profa. Dra. Cláudia Davis ambas vinculadas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O objetivo principal da pesquisa é compreender o sentido atribuído pelo professor de ensino médio da escola pública à própria profissão. Para tanto, utilizar-se-ão entrevistas como instrumento de coleta de dados, para as quais se solicita sua colaboração. Poderão ser realizadas mais de uma entrevista, dependendo da necessidade e da forma como os dados serão apresentados à pesquisadora.

As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição e terão duração média de uma hora e trinta minutos. As entrevistas poderão ser realizadas em local de sua escolha.

A participação nesta pesquisa não envolve riscos, uma vez que você não será exposto a nenhuma situação diferente das vivenciadas em seu cotidiano profissional.

No caso da divulgação dos resultados da pesquisa para o meio acadêmico, através de artigos em revistas, livros ou publicação do texto em bibliotecas, serão tomados cuidados éticos em relação ao sigilo de sua identidade, bem como de demais dados confidenciais. Comprometemo-nos a divulgar os resultados da pesquisa também a você. Sua participação poderá ser interrompida, sem penalidade, em qualquer momento. Você tem o direito de requerer o esclarecimento de qualquer dúvida surgida no decorrer do processo de pesquisa.

Despesas decorrentes de sua participação na pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora.

São Paulo, / /

Participante

CPF

RG

Pesquisadora responsável

CPF

RG

Anexo 5 – aprovação do CEP



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa
Sede Campus Monte Alegre

PUC-SP

São Paulo, 09 de agosto de 2010.

PARECER CONSUBSTANCIADO

Protocolo de pesquisas nº 193/2010

Unidade de origem: *Faculdade de Educação*

Curso: *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*

Orientador(a) Prof(a). Dr(a).: *Claudia Leme Ferreira Davis*

Autor(a): *Itale Luciane Cericato*

Título do Projeto de Pesquisa: *Sentidos da profissão docente*

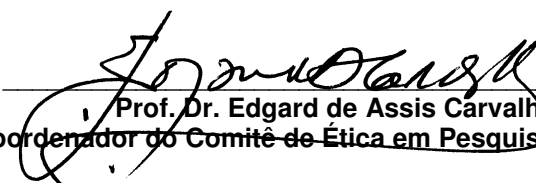
Nível: *Tese de Doutorado*

A pesquisa constitui, no contexto da teoria sócio-histórica, estudo dos sentidos atribuídos por três professores à sua profissão. Os critérios para a seleção dos sujeitos estão delineados no projeto e justificados. É importante dizer que a tese de doutorado constitui um de muitos projetos realizados e em realização pela linha de pesquisa da orientadora do trabalho.

No que se refere a problema e metodologia, nada compromete o projeto.

A documentação referente aos procedimentos e cuidados éticos é correta e completa, com a exceção de um elemento que precisará ser refeito. Embora se trate de professores de escola pública, na folha de rosto consta que a instituição em que a pesquisa será realizada será a PUC/SP. Ademais, e como conseqüência, não há assinatura de responsável por ela.

Nessas circunstâncias, proponho que o processo seja devolvido à pesquisadora para reformulação e, em seguida, considerado aprovado.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP