



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANETE TRAJANO DA SILVA

**MANEIRAS DE CONSTRUIR A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: QUAIS
AS ROTAS, PERCURSOS E PERCALÇOS (IM)POSSÍVEIS?**

RIO DE JANEIRO
2013

JANETE TRAJANO DA SILVA

**MANEIRAS DE CONSTRUIR A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: QUAIS
AS ROTAS, PERCURSOS E PERCALÇOS (IM)POSSÍVEIS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier

RIO DE JANEIRO
2013



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**Maneiras de construir a profissionalidade docente: quais as rotas, percursos e percalços (im) possíveis?**”

Mestrando: **Janete Trajano da Silva**

Orientado pelo (a): **Prof^a. Dr^a. Libânia Nacif Xavier**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 02 de abril de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof^a. Dr^a. Libânia Nacif Xavier

Prof^a. Dr^a. Marcia Serra Ferreira

Prof^a. Dr^a. Eveline Bertino Algebaile

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que se enredam à Educação e à vida entendendo-as como um “sonho possível” e que de alguma forma contribuem para que eu seja uma pessoa melhor nas diversas identidades que assumo. Assim, pertence a minha família o meu maior reconhecimento. Pessoas que me desafiam a enxergá-las e a me enxergar nas nossas diferenças, sujeitos generosos que me acolhem, incentivam e participam das minhas andanças na busca pelo conhecimento. “Figuras” alegres, alimentadas pela cumplicidade e carinho, construídos por muitos corações, que me fazem feliz e realizada por tê-las em minha vida.

AGRADECIMENTOS

“[...] aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho ,por mais que se pense estar” (Gonzaguinha - Caminhos do Coração).

Ao concluir essa dissertação, identifico o quanto foi significativo para mim esta experiência construída em múltiplos espaços marcados por afetos, medos, inseguranças, (des)encontros e momentos de solidão; por pessoas parceiras, desafiadoras, acolhedoras, cativantes, repletas de saberes e não saberes, como eu, dispostas a uma viagem cujos caminhos levam a lugares e situações que nos desafiam não só a refletir, mas a pensar em “sonhos possíveis” e ações efetivas para a construção de uma educação pública emancipatória; por conhecimentos que me desafiaram a ser persistente nas longas madrugadas tentando me apropriar e compreender os autores e suas contribuições para o trabalho. Entendo que “encontro-me na direção de uma forma de pensar, e de escrever num campo tão conhecido e tão vivido – o pedagógico, vivido na forma de muitas perguntas, inquietudes e de constante busca de respostas” (LARROSA, 2000, p. 08).

Compor um texto de agradecimento me traz uma certa inquietação. Ao saber que sou “as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas”, temo que alguém possa ser esquecido e agradecer para mim, ao longo da vida, tem se constituído mais que um gesto de gentileza, antes assumo como compromisso ético de reconhecimento.

Assim, não poderia deixar de agradecer a Deus cuja presença em todos os momentos da vida me conforta, fortalece e me ajuda a tentar ser “presença no mundo”.

Obrigada à Professora Libânia Nacif Xavier, orientadora sempre disponível, atenciosa às nossas questões, dúvidas e projetos, que muitas vezes nos nossos encontros no grupo de pesquisa, nos convida a sair da zona de conforto , estimulando a busca e o alargamento dos nossos saberes de forma coletiva e solidária. Sua confiança, sua postura ética e responsável, foram importantes para que eu exercitasse a autoria.

Aos amigos do grupo de pesquisa pela escuta sensível das questões sobre o meu

trabalho e pelas contribuições e sugestões de leituras. Em especial, a dois amigos preciosos: Antônio Viveiros e Christiane Panchardes, pessoas generosas, alegres, comprometidas com as reflexões surgidas no percurso acadêmico e que desejo levar para toda a vida como presenças que me acolhem e me fazem refém dos seus encantos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pela seriedade com que conduziram as aulas e as discussões sobre a Educação, Políticas Públicas, Currículo, etc. Em especial, à Professora Sonia Lopes pessoa singular, narradora e pesquisadora de Histórias, sempre disponível a socializar, a nos encantar com os detalhes, com os “causos”, secundarizados pela historiografia “oficial” sobre a escola e a formação docente e a me desafiar, pelas suas reflexões, a pensar relacionalmente sobre o meu trabalho.

As professoras Eveline Algebaile e Márcia Serra, participantes da minha qualificação, que deliciosamente (o que não significa ausência de dor) me desestabilizaram pontuando autores e questões não pensados por mim e me estimularam a “conversar”, a aguçar meus sentidos sobre as questões que desejava conhecer.

Aos interlocutores na pesquisa, pessoas gigantes e solidárias. Agradeço a parceria, a confiança em compartilharem comigo às suas histórias, experiências, desejos, frustrações e sonhos por uma Educação e escolas melhores, com sujeitos melhores, por uma sociedade menos injusta e excludente.

Aos professores da rede pública municipal do Rio com os quais aprendo a ser e estar professor nas escolas cariocas. Em especial aos professores do CIEP Ministro Gustavo Capanema (que lá estão e os que foram abrilhantar outros espaços com sua competência), profissionais que literalmente remam a favor da Maré. Sujeitos múltiplos com diferentes histórias de formação e ação que trabalhando em contextos tão adversos constroem alternativas para a realização dos atos de ensinar e aprender a ser (humano, aluno, professor).

Por último, e não menos importantes, aos alunos. Sujeitos que me emocionam e me desafiam, a saber, a aprender, a melhor conhecer para que venha a me constituir diariamente a professora que desejo ser.

A todos o meu reconhecimento e gratidão.

RESUMO

SIILVA, Janete Trajano da. Maneiras de construir a profissionalidade docente: quais rotas, percursos e percalços (im)possíveis? Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O presente estudo alinha-se à temática de formação de professores. Desse modo, buscou responder as seguintes questões: Quais os sentidos e investimentos que os professores constroem nos seus percursos formativos? Quais as contribuições e implicações que tais investimentos trazem para a prática pedagógica e para a constituição da identidade e profissionalidade do professor? Qual a natureza dos saberes elaborados a partir dos limites e possibilidades percebidos no exercício da prática docente? Considerando que formar-se supõe troca, interações sociais, inúmeras e complexas relações, o percurso de vida é entendido como uma fonte importante para dar voz e vez a cinco professores da Rede pública municipal do Rio de Janeiro (quatro interlocutores e a própria pesquisadora) para dizerem dos seus saberes, das suas práticas e de como percebem e se percebem nos contextos onde estão inseridos. Nesse sentido, o protagonismo docente é entendido como elemento fundamental para a compreensão das “artes de fazer” (CERTEAU, 2002) utilizadas pelos professores no seu processo de constituição profissional e produção de saberes e fazeres na escola pública. A pesquisa qualitativa, tendo como abordagem a pesquisa narrativa, foi entendida como a que melhor atenderia o desenvolvimento de um trabalho ancorado nas histórias de vida e de formação. As reflexões teóricas fundamentaram-se, entre outros, nos seguintes autores: Bakhtin (2000; 1995), Benjamin (1994; 1995), Certeau (2002), Dubar (2005), Goodson (1995), Hall (2005), Josso (2002; 2004), Larrosa (2000; 2011) Nóvoa (1992; 1995), Pimenta (2002), Tardif (2010). As narrativas de vida e dos percursos profissionais trouxeram elementos singulares indicativos dos investimentos realizados pelos professores e dos sentidos que atribuem ao ser e estar professor em tempos de desafios e contradições. Os dados ratificam ainda que os professores são consumidores e produtores ativos de conhecimentos e práticas elaborados em múltiplos contextos a partir do momento em que adquirem a consciência dos enfrentamentos e situações considerados limitadores e/ou impulsionadores para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Palavras-chave: (Auto) Formação docente – Identidade – Narrativa de Professores.

ABSTRACT

This current research aligns itself with teacher's formation theme. Thus sought to answer the following questions: What are the meanings and investments teachers construct in their formation course? What are the contributions and implications that such investments bring to the teaching practice and to the constitution of teachers identity and professionalization? What is the nature of developed knowledge as from the limitations and possibilities in the exercise of practical teaching? Considering that forming oneself supposes exchange, social interactions, unnumbered and complex relations life course is understood as an important source to give voice and turn for the five teachers from municipal government network of Rio de Janeiro (four interlocutors and even the proper researcher) to talk about their knowledge's, their practices and how their acquire awareness and perceive themselves in the contexts where they are inserted. In this sense, teaching protagonism is understood like the fundamental element for the understanding of the "art of making" (CERTEAU, 2002) utilized by the teachers in their process of professional constitution and learning and making production inside public school. The qualitative research, having approachability in the narrative pursuit, was understood as the one that would better serve the development of a work anchored in the stories of life and formation. The theoretical reflexions were based, among others, upon the following authors: Bakhtin(2000; 1995), Benjamin(1994; 1995), Certeau(2002), Dubar(2005), Goodson(1995), Hall(2005), Josso(2002; 2004), Larrosa(2000; 2011), Nóvoa(1992; 1995), Pimenta(2002), Tardif(2010). The narratives of life and professional courses brought singular elements indicating both the investments performed by the teachers and the meanings attributed to being a teacher and staying a teacher in times of challenges and contradictions. The data also confirm that teachers are active consumers and producers of knowledge and developed practices, in multiple contexts, starting from the moment in which they acquire awareness from confrontations and situations considered limitators and/or propellers for the personal, professional and institutional development.

Key words: Teaching (Self)formation – Identity - Teachers' narrative.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
PRIMEIRO ITINERÁRIO – LANÇANDO ALGUNS FIOS DA URDIDURA.....	19
I.1 Na tecitura da escrita o convite à viagem.	24
I.2 “Um caminhar para si” – movimento necessário.	26
I.3 “Um caminhar com o outro” – um exercício mútuo de alteridade.....	38
I.4 Escolhas teóricas.	41
I.4.1 As narrativas como opção política, teórica e metodológica.....	43
I.4.2 A identidade – percursos e rotas para o conhecimento de si.	49
I.5 Escolhas metodológicas.....	56
SEGUNDO ITINERÁRIO – DESATANDO ALGUNS NÓS.....	60
II.1 Dos caminhos das pedras às pedras nos caminhos da educação	60
II.2 Formação docente – Uma questão tradicionalmente atual.....	70
II.3 Formação continuada e autoformação – conceitos polissêmicos.....	83
TERCEIRO ITINERÁRIO - A TRAMA: OS CONTEXTOS E OS SUJEITOS.....	99
III.1 Revelando os contextos - A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	100
III.2 Salto de qualidade na Educação do Rio: contextos de sua (re)produção.....	107
III.3 Desvelando os caminhos.....	125
QUARTO ITINERÁRIO – PERCURSOS DE VIDA, CAMINHOS QUE ALIMENTAM O TEXTO	136

IV.1 Eixo 1 – Maneiras de construir a profissionalidade docente.....	139
IV.1.1 “E a vida? Diga lá o que é...”	143
IV.1.2 Experiências escolares e aproximações com a profissão.	149
IV.2 Quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis?	160
IV.2.1 A autoformação na interface com a prática.....	164
IV.2.2 Consolidando as maneiras de ser professor na escola pública.....	173
CONSIDERAÇÕES - PONTO DE PARAGEM PROVISÓRIA	182
REFERÊNCIAS	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação	102
Figura 02 – Eixos temáticos	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa	40
Quadro 02 – Registro dos professores	130
Quadro 03 – Com a palavra.....	143
Quadro 04 – Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BM** - Banco Mundial
- CENAFOR** – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CNE - Conselho Nacional de Educação**
- CPDOC** - Centro de Pesquisa e documentação em História Contemporânea no Brasil
- CREs** – Coordenadoria Regional de Educação
- E/SUBE/CED** - Subsecretaria de Ensino Coordenadoria de Educação
- EDIs** – Espaços de Desenvolvimento Infantil
- ENADE** - Exame nacional de Desempenho do Estudante
- ENEM** - Exame Nacional de Ensino Médio
- FECEM** – Festival de música
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MA** - Estado do Maranhão
- MEC** - Ministério da Educação
- MS** – Estado do Mato Grosso do Sul
- ONGs** - Organizações Não Governamentais
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEJA** – Programa de Educação de Jovens e Adultos
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PUC-RJ** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- RJ** - Estado do Rio de Janeiro
- RN** – Estado do Rio Grande do Norte
- RS** – Estado do Rio Grande do Sul
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEPE** - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFF** – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – Questionário.....	198
Anexo 02 – Roteiro das entrevistas	199
Anexo 03 – Roteiro do memorial	200

APRESENTAÇÃO

O título desta dissertação “Maneiras de construir a profissionalidade docente: Quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis?” traz algumas pistas sobre as escolhas teóricas e metodológicas que nortearam o desenvolvimento das minhas reflexões sobre a temática formação docente. A “profissionalidade docente”, entendida como o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1992) é vista como categoria de análise que permite compreender os processos de autoformação dos professores, fio condutor do meu trabalho. Seu caráter mutante, complexo e polissêmico, traz a necessidade de outras categorias como formação (inicial e continuada) e identidade docente que tem sido temas presentes nas produções e discussões, principalmente no meio acadêmico, mas também no campo social e político, quando o assunto é qualidade da educação, expectativas advindas da economia, formação do sujeito na sociedade do conhecimento, inclusão, entre outros.

“As maneiras de construir (de fazer)” alinham-se aos estudos e autores que sinalizam a necessidade de distanciar-se do conceito de formação docente fundado nos princípios da racionalidade técnica (que concebe o processo de atualização e profissionalização através de cursos aligeirados, palestra, seminários, etc.) e defendem a necessidade da elaboração de estudos e análises que tragam os sujeitos com suas histórias e experiências para o centro do debate, buscando considerar o professor “num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada” (NUNES, 2001, p. 30) e como “produtores de sua profissão” (NÓVOA, 1995, p. 28). Nessa perspectiva, o presente estudo toma como referência tanto a pessoa, quanto as práticas, as percepções e narrativas que os professores elaboram sobre si, sobre os seus saberes e a profissão.

“As rotas, percursos e percalços (im) possíveis” trazidos no âmbito da indagação, considera que as histórias, as experiências e saberes de cada professor trazem as marcas temporais das interações vividas nos diversos contextos e com diversos outros sujeitos e representam as escolhas possíveis para se identificarem e se dizerem professores, pois tudo aquilo que cada um traz e leva consigo “não é “foro íntimo” (grifo do autor) está sempre ligado a uma situação, a um saber ancorado numa

tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2010, p. 15).

Assim, as questões desse estudo estão situadas no processo de formação e construção da identidade docente e se inscreve na discussão e reflexão relativa à formação continuada de professores da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, tendo como foco os *possíveis* processos de autoformação docente. Digo *possíveis processos de autoformação* porque considero que, assim como outros profissionais, os professores estão em permanente processo de aprendizado profissional. Contudo, tendo em vista o fato dessa realidade raramente ter sido alvo de reflexão e de políticas voltadas para a qualificação docente, torna-se necessário adjetivar o referido processo como possível. Chamo a atenção, assim, para a autoformação como uma possibilidade tangível e real, apesar de pouco visível e desconsiderada por muitos. Por outro lado, vale chamar a atenção para o fato de que a crescente ampliação das responsabilidades do professor e da escola, associada a uma clara tendência de culpabilização do professor pelas mazelas do ensino – que também são as da sociedade – é que me parece trazer ares de uma tarefa impossível para esse processo de autoformação, na medida em que, nos últimos tempos, os professores têm se sentido impotentes para responder a todas as expectativas a eles dirigidas.

Deste modo, busco compreender os percursos formativos através das narrativas de quatro professores da Rede de ensino carioca que atuam em diferentes contextos, no 1º segmento do ensino fundamental. Ouvir o que eles falam e pensam sobre ser professor, sobre o significado do seu trabalho, sobre as experiências vividas nos contextos da prática e da formação, pode nos fornecer pistas para a compreensão sobre o processo de construção das identidades docentes, assim como para o desenvolvimento da profissionalidade. Entendo que buscar compreender esses percursos possa se constituir em caminho para que “a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 1995, p. 67).

Nessa perspectiva, esse estudo procura captar quais as “artes de fazer” (CERTEAU, 2002) utilizadas pelos professores para construir a profissão e a identidade docente em contextos muitas vezes adversos e desafiadores. Como o próprio título já anuncia, a dissertação busca responder as seguintes indagações: Quais os investimentos que os professores fazem em si e nos seus percursos formativos? Quais as demandas

percebidas e identificadas pelos professores nos contextos de suas práticas, que favorecem ou limitam o investimento na sua (auto) formação? Como se veem, se percebem, como vem sendo vistos e como se sentem professores?

As questões pontuadas estão inseridas nos estudos que tem por interesse a formação, a identidade, os saberes e práticas docentes. Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa cuja materialização é apresentada em quatro capítulos (os quais chamei de itinerários), pelas considerações finais (chamada de ponto parada provisória) e por essa introdução na qual faço uma breve apresentação do tema da pesquisa a partir do seu título, das questões e objetivos que norteiam o trabalho e apresento sua estrutura.

No “Primeiro itinerário – Lançando alguns fios da urdidura”, faço uma reflexão sobre a complexidade e a experiência da escrita acadêmica informando ao leitor o lugar do qual pretendo falar e gostaria de ser ouvida (lida). Em seguida apresento as escolhas teóricas e metodológicas que me auxiliam a compreender os conceitos de formação, autoformação, identidade e profissionalidade docente e a opção pela narratividade das histórias de vida e de formação como percurso metodológico.

O “Segundo itinerário - Desatando alguns nós” é dedicado a uma breve contextualização das demandas ocorridas na sociedade que repercutem na formação docente e busco identificar como a formação docente é tematizada no cenário educacional em alguns momentos históricos.

No “Terceiro itinerário – A Trama: o contexto e os sujeitos” me dedico à caracterização do contexto educacional onde os sujeitos atuam. Assim, a Rede Pública do Rio e as políticas públicas adotadas a partir do ano de 2009 até a presente data, tornam-se elementos importantes para a compreensão das condições concretas de trabalho e de formação vivenciadas pelos professores interlocutores na pesquisa. O recorte temporal se dá em função de uma dessas ações, a implantação do Projeto Autonomia Carioca – Tecendo o saber, ocorrida em 2011, ter sido o espaço onde encontrei os meus interlocutores.

No “Quarto itinerário - Percursos de vida, caminhos que alimentam o texto”, os sujeitos e as narrativas de si e da profissão são trazidas com o objetivo de identificar como acontecem (se acontecem) os percursos autoformativos, quais as contribuições e

implicações para a prática pedagógica e construção da identidade e profissionalidade docente.

Nas “Considerações - ponto de paragem provisória” são retomadas e articuladas as contribuições trazidas pelos interlocutores e as referências teóricas que dão suporte teórico à investigação realizada.

PRIMEIRO ITINERÁRIO – LANÇANDO ALGUNS FIOS DA URDIDURA

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma biografia qualquer.

Paul Valéry

Fazer escolhas faz parte do processo de desenvolvimento do ser humano. Não é um percurso fácil, nem sempre é tranquilo ou de simples aceitação. Nesse processo, há escolhas que se tornam fecundas e possíveis. Outras são inviabilizadas por contextos e sujeitos que, em dada circunstância, dificultam que nossas escolhas sejam assumidas em sua totalidade ou parcialmente, negando a possibilidade de realizarmos desejos, projetos e sonhos. Nesses momentos, somos desafiados a viver com as contradições, com os conflitos, com as incertezas, tomando todas as escolhas que almejamos fazer ou que fazemos como possibilidades de ser e estar plenamente no mundo.

Entendo que a produção de um trabalho de pesquisa também é perpassada por escolhas nem sempre fáceis de fazer, nem sempre estáveis, nem sempre seguras. Produzi-lo demanda, portanto, escolhas epistemológicas, metodológicas e políticas, que precisam estar articuladas de forma coerente e cuidadosa, pois envolvem reflexão, esforço, rigor, leituras, diálogos e silêncios, (re)escrita, coragem para abandonar inteiramente ou parcialmente outras escolhas já feitas e deixar-se levar por escolhas ainda não conscientes e assumidas. Trabalho árduo num tempo acadêmico repleto de prazos. Tempo *chrónos* que organiza calendários, fixa normas, cobra produtividade e, cada vez mais, se torna mensurável. Um tempo objetivo, que não para, que ambiciona organizar e ser igual para todos.

Como escrever com rigor científico preservando a estética e a leveza da linguagem que seja convidativa e envolva o leitor na trama do texto tecido, colocando autor e leitor numa relação de diálogo e alteridade? Alteridade que implica o (re) encontro com o outro - leitores e interlocutores na pesquisa. Outros que, segundo

Bakhtin (1995) ¹ são portadores de vozes, de experiências, de formas de significar a vida e que, ao encontrarem a minha voz e as diferentes vozes que me habitam, trazem possíveis fios para o entendimento de como nos dizemos e percebemos nos tempos e espaços de formação. Assim sendo, nesse começo de conversa escolho por anunciar que a minha escrita é um movimento em direção ao outro e a mim mesma no sentido de tentar nos comunicarmos e nos compreendermos. Para isso, pergunto-me, quais os fios apropriados, quais as cores e texturas que irão compor a urdidura que dará sustentação à tecitura? Como tecer a trama? Quais os nós a serem atados e desatados? Como encontrar o tempo *kairós*², tempo do amadurecimento, interno, momento de criação, do devir, do desenvolvimento da capacidade de perceber os sujeitos como objetos de si mesmo, logo se pensam, se interrogam, se afirmam, se (con)formam. Como aprimorar e potencializar os momentos singulares da pesquisa compreendendo a impossibilidade de conceber o homem desconectado de sua realidade social e histórica?

No movimento de escrita deste trabalho, assumo, de antemão, os meus medos e inseguranças, experimento a sensação de “embaraço” descrita por Benjamin (1995) quando sinaliza que a arte de narrar está em vias de extinção e, mesmo ciente do desafio de me colocar como narradora, assumo como desafio “intercambiar experiências” (p. 198), as minhas, as do outro, as nossas, usando como percurso as narrativas de vida e de formação de professores do primeiro segmento do ensino fundamental. Buscar mantê-las vivas (as experiências narradas) através da escrita, eis o meu compromisso ético e político nesses tempos complexos que exigem a mobilização das nossas inquietudes (LARROSA, 2000).

¹ Os conceitos de dialogismo e alteridade desenvolvidos por Bakhtin se tornam fecundos para a reflexão sobre os lugares dos interlocutores e de como me posiciono na pesquisa, entendendo que eles são partes essenciais para a compreensão de mim mesma. Na perspectiva bakhtiniana existimos e coexistimos na contraposição e no lugar que cada um ocupa no diálogo. Isso implica responsividade, responsabilidade e coautoria.

² Na mitologia grega, Chrónos, Aion e Kairós são os deuses da temporalidade: “Chrónos, o deus do tempo cronológico não nos deixa esquecer dos prazos de entrega; Aion, a eterna presença que nos faz ter a sensação de que por alguns momentos é possível paralisar o tempo e viver o “tempo em suspenso”, e Kairós, o deus das encruzilhadas (das bifurcações que se abrem para diferentes futuros) que pode fazer surgir uma ideia nova [...] que pode se apresentar através de uma intuição ou também de nossas próprias escolhas” (POHLMANN, 2006, p. 284). Disponível: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 17/07/2012.

Marília Amorim (2002) ao analisar a relação entre pesquisa e alteridade, também me traz pistas para a produção de um estudo onde a centralidade é dada ao sujeito. Segundo a autora, a pesquisa se instaura a partir da visão do outro, o que implica colocar o sujeito no lugar do objeto de estudo. Assim: “O objeto de estudo torna-se então sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que o estuda” (p. 188). Nessa perspectiva, é instaurada “uma relação de alteridade fundamental, que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber” (p. 31). Isso implica escutar, traduzir e transmitir na alteridade aquilo que percebemos de diferente no outro, pois, como sinaliza Bakhtin (1995), todo discurso humano se constitui numa rede complexa de inter-relações dialógicas com outros enunciados.

Amorim (2002, p. 17) sinaliza que a proposição de escrita de uma pesquisa é um convite. “Convite à viagem, se entendermos aí que escrita pode ser uma viagem”. Nesse sentido, defende o argumento de que “quanto mais um autor se autoriza a um verdadeiro trabalho de escrita em seus textos de pesquisa, mais ele será, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo. Objetivo no sentido de prestar conta de certa dimensão de seu encontro com o objeto” (p. 17). Assim, como prestar conta considerando a articulação entre forma e conteúdo? Quais as formas e caminhos que posso escolher para trazer as vozes, minha e de outros professores, que (re)produzem a escola e se constituem na escola? Como dizer a minha palavra e a palavra do outro³ cuidando para que as nossas marcas estejam presentes mesmo sabendo, como adverte a autora, apoiada em Bakhtin (op.cit), que “é impossível restituir” os sentidos das conversas e encontros tal como produzimos na situação de campo? Como aguçar os sentidos para que a minha e as nossas subjetividades não se manifestem, na escrita, como “no modo de um diário mais ou menos íntimo, ou de confissões implicacionistas” (op.cit. p. 18), mas como um acontecimento entre o pesquisador e “seus outros”?

A partir dessas minhas inquietações, vou entendendo que o mundo é permeado por relações dialógicas mediadas pela linguagem onde “a palavra é o território” comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995, p. 113) e “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações em todos os domínios [...] elas são os indicadores mais sensíveis das transformações sociais, desde

³ Por “palavra do outro” utilizo o sentido bakhtiniano, como sendo qualquer palavra, pronunciada ou escrita, que não seja a do próprio sujeito-falante (cf. Bakhtin, 2000, p. 383).

as mais incipientes ou efêmeras” (op.cit. p. 41). Considerando essas reflexões sinto a necessidade de “prestar conta” da minha escolha pelas metáforas da tecitura e da viagem para trazer para o texto as palavras. No entrelaçamento das duas, vejo a possibilidade de escrita. Compreendo-as para além das figuras de linguagem a serviço da estética, o que, no entanto, não significa desprezá-la. Compreendo-as como movimento, como possibilidade de interpretar, de transportar sentidos. Sua utilização faz parte da minha busca pela autoria e está vinculada ao próprio sentido que vou atribuindo à vida, ao estudo e aos sujeitos com os quais converso na pesquisa, pois, creio que, na vida, nos constituímos na possibilidade de interligação de múltiplos sujeitos anteriores, contemporâneos e para além da nossa existência. Assim, quanto mais diversos forem os sujeitos e as experiências (fios) compartilhadas, mais rica é a trama da vida e mais resistente é o tecido.

Partindo desse princípio, a tecitura do texto é marcada pela “imagem de um caminhar para si” (JOSSO, 2002 p. 42) que será trazido pelas narrativas das vivências, aprendizagens, experiências, conflitos, escolhas de caminhos, paragens, andanças, percursos seguidos e abandonados ao longo do estudo, processo que envolve diferentes e múltiplos fios que ao serem escolhidos e articulados, irão compor a urdidura⁴ (aqui entendidos como formação, identidade e profissionalidade docente, escolhas teóricas e metodológicas), responsáveis pela sustentação que me ajudará a tecer a trama composta por outros fios de cores e texturas diferentes (formada pelos sujeitos - com suas memórias, histórias de vida e de formação - e pelos contextos - sociais, políticos, econômicos), que desvela as maneiras de construir a escola e de se constituir professor.

Ancorado na concepção citada, o estudo se inscreve na perspectiva de dar voz e vez ao professor (GOODSON, 1995) objetivando captar quais as artes de fazer (CERTEAU, 2002) que inventam para construir a profissionalidade docente em

⁴ A tecelagem acompanha o ser humano desde os primórdios da civilização. Ela se identifica com a necessidade humana de proteção, agasalho, de expressão e criação. “Para se explicar a tecelagem manual e o princípio de funcionamento de um tear, é necessário conhecer os seguintes conceitos básicos: Tear: é uma ferramenta simples, que permite o entrelaçamento de uma maneira ordenada de dois conjuntos de fios, denominados trama e urdidura formando, como resultado, uma malha denominada tecido; Urdidura: é formado por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear; Trama é o segundo conjunto de fios, passados no sentido transversal com auxílio de uma agulha; Cala: abertura entre os fios ímpares e pares da urdidura, por onde passa a trama” Disponível em <http://tecelagemmanual.com.br/> Acessado em 17/07/2012.

contextos muitas vezes adversos e desafiadores. Com o título: Maneiras de construir a profissionalidade docente: quais as rotas, percursos e percalços (im) possíveis?, busco responder as seguintes indagações: Quais os investimentos que os professores fazem em si e nos seus percursos formativos? Quais as demandas percebidas e identificadas pelos professores, no cotidiano de suas práticas, que favorecem ou limitam o investimento na formação? Como esses investimentos em si tem contribuído ou condicionado a construção das identidades docentes?

Esse emaranhado de fios, presentes na urdidura e na trama precisam, antes, serem cardados e fiados⁵ de modo que possam compor a tecitura do texto. Percebo aqui a estreita relação entre as palavras texto e tecido. Texto vem do verbo latino texere (tecer), que etimologicamente traz o sentido de “coisa tecida” ou maneira de tecer. O texto assim, é um tecido que se constitui a partir do entrecruzamento de palavras que formam uma trama complexa.

Os termos tecitura e viagem também fazem referência ao movimento, momento e ao contexto onde os interlocutores na pesquisa e eu nos encontramos. Em 2011 fizemos parte de um grupo, formado por professores da Rede Municipal de Educação do Rio, que atuou no Projeto Autonomia Carioca Tecendo o Saber, implementado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O projeto citado teve por objetivo a correção do fluxo escolar de alunos de 5º ano em situação de distorção idade e série⁶. Na convivência com os professores em reuniões e centros de estudos⁷, vi nascer, amadurecer, e algumas vezes abandonar, algumas das escolhas que entendia poder contribuir para compreensão de como e por quais caminhos (auto)formativos vamos nos constituindo professores. Nesse sentido, as experiências compartilhadas com os

⁵ Cardar no processo de tecitura significa preparar a lã que ainda encontra-se no seu estado bruto, para ser fiada. Nesse processo a lã é desfiada, penteada na mesma direção de modo que as fibras fiquem agrupadas, facilitando a fiação. Fiar é torcer ou reduzir a fio qualquer matéria filamentosa. Faz-se alongando e retorcendo suas fibras. É a torção que confere ao fio resistência à tração, pois faz com que as fibras se apertem umas contra as outras. Disponível em www.sitioduascachoeiras.com.br Acesso em 17/07/12.

⁶ Na organização do trabalho, o projeto será apresentado pelas narrativas dos professores que nele atuaram, inclusive eu, que dele fiz parte.

⁷ Encontros semanais, às quartas-feiras, destinados ao planejamento, avaliação e formação.

professores contribuíram para o processo de pesquisa na medida em que suscitaram questões e reflexões presentes neste estudo.

I. 1 Na tecitura da escrita o convite à viagem

Na busca pela comunicação e encontro, vejo como necessário informar como entendo a experiência vivida no mestrado e a escrita desse trabalho acadêmico que me trazem questões tão próximas sobre a educação, a formação e a identidade docente. Várias são as minhas inquietações: como caminhar nessa experiência, entendendo-a como “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 7)? Esse *isso*, que mesmo entendido como acontecimento exterior, pois “não há experiência sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso [...] que é exterior a mim, estranho a mim, que é completamente outro” (p. 07), se passa em mim e não por mim, logo, eu mesma sou o lugar da experiência. Nesse sentido, é em mim o lugar onde o acontecimento mestrado e a escrita da dissertação se fazem experiência. Como vivê-los a partir de escolhas teóricas que me permitam caminhar ensaiando meus próprios passos e considerando as marcas já deixadas por tantos outros que li, estudei ou, ainda, que escreveram sobre o tema, sem ser mera seguidora, compiladora de opiniões e descobertas? Como mergulhar nessa experiência de produção do conhecimento considerando-a como algo que passa? Esse passar “é um passo, uma passagem, um percurso [...]”, é uma aventura, tem algo de incerto, supõe risco e perigo (op.cit. 08). Como trazer para a escrita o vivido cheio de sentido, ultrapassando a aparente superficialidade da cotidianidade, sem, no entanto, desconsiderá-la? “Isso que me passa, ao passar por mim e em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro” (p. 08) Logo, entendo, apoiada em Larrosa (op. cit.) que não há experiência em geral; ela é única, singular e subjetiva.

É um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída, um movimento que vai ao encontro com isso que se passa, ao encontro do acontecimento. É um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que sou no que penso no que sinto no que sei no que eu quero (p. 07).

Ainda apoiada no conceito de experiência de Larrosa (2011) percebo o desafio, a tensão e a emoção em deixar que algo me passe, ou seja, abrir-me para que os estudos, as leituras, os interlocutores e suas memórias cheias de histórias; o cotidiano, os modos como nos constituímos professores, desacomodem as minhas certezas, ideias e

sentimentos em relação às minhas questões de estudo. Segundo o autor, essa experiência nos tornam sensíveis, vulneráveis, mas ao mesmo tempo abertos a “própria transformação [...]”. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação” (p. 07). Apoiada nessas reflexões, vou compreendendo que

O ato de narrar sua própria história, mas do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias (PÉREZ, 2002, p. 55).

Nessa retrospectiva inicial sobre as experiências vividas, identifico alguns dos muitos fios que sustentam e orientam a minha maneira de estar e ser no mundo. Logo, penso e, mais que pensar, assumo o desejo de tratar de histórias de vida, da minha vida e da vida de outros sujeitos com os quais me identifico (nem sempre de forma consensual) na profissão, nas concepções sobre educação e de sociedade, entendendo-as como fonte, não apenas de resgate do vivido, mas como possibilidade de reflexão sobre o momento histórico experienciado pelos sujeitos, onde um conjunto de circunstâncias e significações vão inscrevendo a vida contada.

Parto do pressuposto que os sujeitos ocupam e pensam a educação e a sua formação de lugares distintos, o que me leva a crer que suas identidades e histórias, assim como às minhas, são múltiplas, não neutras, e estão imbricadas às dimensões macro e microssociais. Estas não podem ser dicotomizadas e polarizadas, pois são dimensões interligadas que nos auxiliam a compreender as formas como o sujeito se enche de si ao refletir sobre a sua vida e o mundo social no qual está imerso e do qual é construtor.

Trazer a história vivida para compreender os modos como vamos nos constituindo é concebê-la como “objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 1994 p. 229) e que, por ser um tempo saturado de “agoras”, pode nutrir desejos e potencialidades de realização de histórias presentes e futuras. Nessa perspectiva, entendo que buscar compreender criticamente o passado significa escavar de forma cuidadosa, estando atenta às lembranças aparentemente compreensíveis e aquelas ainda indecifráveis; significa inventariar o que for sendo

achado sem descuidar dos exercícios de compreensão e interpretação do caminho percorrido, nem sempre linear, nem sempre seguro, repleto de encruzilhadas e pedras que ora servem para impulsionar, redirecionar, marcar e ora, funcionam como barreiras, como obstáculos.

Diante de tais reflexões, encontro nas palavras de Benjamin (1995) a definição para esse movimento que realizo:

[...] a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois, *fato* nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação (p.239) (grifos do autor).

Valendo-me dos movimentos de ida e volta entre as reflexões que envolvem a emoção e a razão, volto a esta última para entender os estudos propostos pela área das Neurociências. O médico e pesquisador Ivan Izquierdo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul afirma em *Questões sobre a memória* (2004a) que

A memória é a aquisição, conservação e evocação das informações, dos fatos vividos por cada indivíduo, e que tanto a formação quanto sua extinção – os esquecimentos – estão vinculados a um sistema complexo [...]. Um acontecimento só é mantido na memória, e passível de ser recuperado se for modulado pela emoção e assim, lembramos porque muitos desses fatos são acompanhados de uma forte carga emocional (p. 36).

O que, no entanto, não significa afirmar que conseguimos rememorar tudo o que foi significativo na nossa vida. Essa condição nos leva a considerar que, se somos constituídos pelas lembranças, também somos marcados por aquilo que esquecemos. Em a *Arte de esquecer* (2004b), Izquierdo afirma que “esquecemos para poder pensar, esquecemos para não ficarmos loucos, esquecemos para poder conviver e para poder sobreviver” (p.22) Logo, lembranças e esquecimentos são faces das memórias que compõem a minha história e que busco significar através da linguagem escrita.

I. 2 “Um caminhar para si” – Movimento necessário

No movimento de escavação, identifico na minha trajetória pessoal e profissional as marcas das aprendizagens compartilhadas e adquiridas com diferentes

peças (familiares, amigos, alunos, companheiros de profissão) que, na prática, me fazem ver que sou o que o poeta Gonzaguinha imortalizou: “as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Meu primeiro achado: o desejo de aprender o que fugia à minha compreensão.

A paixão pelo conhecimento foi alimentada pelo meu pai. Migrante nordestino, “semianalfabeto”, como se definia, a quem eu via como uma pessoa sábia, discreta, na maior parte do tempo equilibrada, ponderada, possuidora de uma força interior que me fazia sentir segura. Tinha algumas certezas das quais me tornei legatária: O valor da palavra (entendida como expressão da honestidade, do caráter e do significado de existir.); a importância da educação (entendida como caminho para ser uma pessoa melhor, mais culta, alguém, dizia ele. Mais tarde fui agregando outras concepções à educação); a necessidade do trabalho (como dever e caminho para obter autonomia, independência, “sustento” e que mais tarde pude encontrar outras finalidades e características como o trabalho fonte de descobertas, de realizações, de transformação, de exploração, de inspiração, de valor e mais valia). Com ele construí as minhas primeiras relações educativas e, ao rememorar-las, encontro elementos que me dizem sobre como a escola e os atos de aprender e ensinar foram sendo inscritos em mim.

Penso que foi na escola que aprendi a olhar, mesmo sem compreender, a existência de diferentes lugares e a sentir as diferentes formas de existir no mundo. É na escola, em diferentes fases da minha vida e ocupando, na maior parte do tempo, simultaneamente, os lugares de aluna/professora, que identifico o lugar onde me apropriei de lentes que me ajudaram (e continuam a ajudar) a percebê-la como um dos lugares não só da manutenção da desigualdade, mas também como o da sua superação.

Foi na escola do primeiro segmento do ensino fundamental que encontrei a minha primeira desilusão em relação ao que era estudar. Nessa escola vi nascerem as minhas primeiras impressões e aprendizagens sobre os referenciais de bom aluno, de bom professor, de sucesso/fracasso, de valorização/desvalorização. Foi nela que aprendi a ler as primeiras pistas para nela sobreviver, pois ela se constituía num lugar à parte, desconectada da minha realidade, pouco acolhedora. Nela experimentava sentimentos ambíguos: sentia-me uma estranha e, ao mesmo tempo, desejava estar nela e fazer parte dela.

Ao chegar à escola encontrei um lugar cheio de regras e rituais, adequado ao momento político e social da época (ditadura militar, criação do Ato Institucional nº 5(AI-5), medo). O exercício do poder, a disciplina e o controle, produziam rituais e ações que eu não compreendia e alguns deles rejeitava : minutos eternos em forma (afinal, os corpos precisavam ser disciplinados, educados) até que o silêncio permitisse a todos ouvirem a chamada e as turmas pudessem ir para as salas; minutos intermináveis sentada “de cabeça baixa”, esperando o sinal da saída tocar ou de castigo pela indisciplina da turma; cópias em folhas e mais folhas, pela letra mal feita (que não lembro se era por falta de capricho – como vinha escrito em letras vermelhas - ou fazia parte do meu desenvolvimento); a tarefa de casa quando não realizada também gerava punições (as professoras não sabiam e não pareciam querer saber que os meus pais não sabiam ensinar-me ou ainda que eu havia esquecido); ter que me colocar em pé quando chegava uma visita, geralmente uma outra professora, e só sentar após sua autorização também era algo que fugia ao meu entendimento; a necessidade de ir ao banheiro me deixava tensa, pois temia os constrangimentos vividos pelos colegas e pelo meu irmão mais novo, por não terem conseguido esperar o momento adequado, definido pela professora, para que fizessem as suas necessidades fisiológicas.

Fundamentada na instrumentalização técnica que marcou a década de 70, minha escola buscava alcançar resultados eficazes e eficientes. Alguns caminhos considerados produtivos eram as cópias, o exercício de “decorar” as famílias silábicas, tabuada, tempos verbais, datas comemorativas entre outros conteúdos considerados necessários à formação de futuros trabalhadores adaptados e subordinados à cultura dominante. Atendendo às crianças oriundas das classes populares, minha escola parecia não fazer as mesmas perguntas que Paulo Freire: A serviço de quem educamos ? Para quem educamos? (FREIRE, 1997).

Algumas coisas em seu funcionamento me chamavam a atenção. Nas relações que nela se desenvolviam, percebia que havia alunos que desfrutavam de palavras de incentivo, de elogios, a quem era concedido o direito de se debruçarem sobre a mesa das professoras para conversas descontraídas, sem o rigor disciplinar imputado a outros alunos. Percebia que esses alunos se moviam com mais autonomia, me pareciam ser mais alegres, creio que para eles a escola era um bom lugar. Lembro, ainda, que me chamava a atenção seus uniformes sempre com aparência de novos e, entre os materiais

exigidos pela escola, podiam ser encontrados itens (belos estojos, apontadores, caneta hidrográficas e lápis de cores repostos regularmente, borrachas de formas variadas) que chamavam a atenção dos outros alunos e a minha. À medida que fui crescendo, fui entendendo que esses eram os “clientes” que pagavam pelo serviço educacional prestado. As desigualdades sociais refletidas no cotidiano é fato presente na escola de ontem e de hoje, nele encontramos alunos que, mesmo oriundos de uma mesma classe social, apresentam situações familiares, econômicas e afetivas diferenciadas, invisíveis aos olhos da escola e que, muitas vezes, afetam as relações interpessoais e o desenvolvimento cognitivo.

Havia outros alunos que se mantinham em evidência por desafiar a ordem estabelecida. Constantemente estavam na secretaria da escola ou eram levados para uma conversa com o padre⁸ que geralmente vinha finalizá-la na sala de aula, diante de todos, momento em que geralmente era impiedoso com os corpos e mentes indisciplinados que, na maioria das vezes, eram dos alunos “bolsistas que perturbavam a ordem”, dizia o padre. A exposição pública, longos sermões, algumas horas em pé, “virado pra parede” de costas para os amigos, para que servissem de exemplo (afinal, a ordem e o poder precisavam ser mantidos), era o método escolhido para moldar aqueles que pareciam não encontrar o seu lugar na escola.

Havia também aqueles alunos que pareciam não existir, sempre calados, só levantavam ou se manifestavam quando solicitados. Identificava-me mais com esse grupo. Era muito insegura, tentava fazer tudo correto para não ser exposta e não “perder a escola (a bolsa)”, como minha mãe dizia que aconteceria se fizesse bagunça e não fosse responsável. Prestava atenção no que era explicado, para não ter que fazer perguntas. Quando não entendia, torcia para que um colega mais corajoso perguntasse o que era também a minha dúvida. Quando aprendi a ler, estudar ficou mais fácil, mas não

⁸ A Escola do Padre como era chamada, era uma escola particular que funcionava no mesmo terreno ocupado por uma igreja católica. Além das salas de aulas destinadas ao ensino primário, ginásio e supletivo (atualizando os termos: 1º e 2º segmentos do ensino fundamental e EJA), havia a casa paroquial, a secretaria escolar e uma cantina. Ela “foi utilizada como alternativa à ausência de vagas na rede pública [...]. Os alunos recebiam uma bolsa pública” (SILVA, 2003, p. 182). Segundo a história local a construção foi realizada com doações do Presidente Getúlio Vargas, do Ministro das Forças Armadas e por outros doadores cujos nomes são citados nos vitrais da igreja, como por exemplo, Diretoria de Saúde da Marinha, Sindicato dos Armadores da Pesca, Empresa Atlas, Empresa Dom Vidal, entre outros.

menos árduo. Lia e relia, nos livros, o que fora trabalhado em aula e, muitas vezes, continuava sem entender o que a professora havia explicado.

Nascida numa classe economicamente desfavorecida, morando numa comunidade empobrecida pelas desigualdades sociais e pela má distribuição de renda que ainda marca nosso país, lembro que eu e meus irmãos éramos cercados de cuidados e não enfrentávamos os problemas vividos por muitos de nossos amigos: fome, necessidade de trabalhar, andar descalços, mal vestidos. Tínhamos sempre uma mesa farta, sem desperdícios. Meus pais se encarregaram desde cedo de nos mostrar a desigualdade que havia entre nós e alguns de nossos próprios parentes no sentido de nos ensinar a valorizar e a compartilhar o que tínhamos. Assim, aprendemos a socializar nossas refeições, nossos brinquedos, nossos momentos de lazer, nossa televisão com as crianças na hora dos desenhos, com os adultos na hora do Jornal Nacional, nossa geladeira que fornecia água gelada nos dias quentes ou ainda para guardar alimentos perecíveis em datas festivas.

O que aprendíamos na escola também era compartilhado, com primos e primas nas horas destinadas aos deveres de casa. Alguns vizinhos também se beneficiavam da escolarização. Eu, por exemplo, era procurada para ler documentos, contas, cartas que muitas vezes tinha que responder, invadindo a vida particular de pessoas bem mais velhas que eu e com problemas que me fugiam a compreensão. Grandes lições obtidas: o respeito para com a história do outro, para os dramas e problemas que muitas vezes me deixavam envergonhada, por saber fatos e problemas vividos por pessoas que me viam como criança e precisavam de mim como uma pessoa adulta quando me ditavam as cartas que falavam da sua família, dos seus sentimentos, das dificuldades financeiras, dos insucessos. Escrita e leitura de textos reais, vivos, que aguçavam a minha curiosidade, me aproximavam dos problemas reais vividos pelas pessoas e me faziam perceber ainda criança, entre tantas coisas, a importância e o poder da leitura e escrita.

No movimento de escavação chego a achados (BENJAMIN, 1995) que me fizeram crescer como pessoa e professora. O lugar onde nasci e cresci me parecia enorme e desconhecido. Localizado numa das maiores favelas cariocas, a Maré⁹, parecia

⁹ Cf. SILVA, J. de S. “*Por que uns e não outros?*” *Caminhadas de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2003; SILVA, J. de S. e BARBOSA, J. L. *Favela: alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro, SENAC-Rio, 2005.

abrigar duas realidades. Uma onde viviam pessoas que moravam em palafitas, lugares que ofereciam insegurança e perigo na época de maré cheia, pois os perigos vindos das águas traziam destruição, insetos, animais vivos e mortos. Era comum ouvir os adultos comentarem sobre casas que eram inundadas e seus moradores perdiam seus móveis, alimentos, ou ainda relatos de mães que narravam com dor e tristeza o acidente de um filho ou filha que caía na maré, machucando-se, ou que morriam afogados. Manter-se saudável exigia vigilância constante. Nessa parte da Maré moravam alguns parentes que eu só visitava, acompanhada de meus pais, que temiam que eu caísse das estreitas pontes erguidas sobre as águas escuras e que formavam os caminhos que levavam às casas.

A outra realidade era habitada por pessoas como a minha família, que moravam mais próximo à Avenida Brasil, na parte aterrada com entulhos conseguidos pelos próprios moradores nas obras que trabalhavam e que dispunham de condições mínimas e básicas que os diferenciavam dos moradores das palafitas: tinham energia elétrica, água que chegava à torneira das casas, geladeira, televisão, ruas onde as crianças podiam brincar de bola de gude, queimado, amarelinha, bonecas, enquanto os adultos conversavam sentados nas portas após chegarem do trabalho e nos fins de semana, afastando-se do calor do interior das casas de madeira.

Nesses achados da memória, me vejo na infância descobrindo, à medida que ia crescendo, que havia lugares diferentes para se morar. Lugares asfaltados, onde não se pisava ou se sujava tanto na lama em dias chuvosos; lugares onde se chegava de ônibus de um lugar ao outro sem precisar andar muito, principalmente com bolsas pesadas em dias de compras no supermercado ou ainda quando era necessário ir ao médico; lugares com casas de tijolos, que me remetiam a história infantil e me pareciam mais seguras; lugares que me pareciam mais bonitos, mais organizados que contrastavam com o lugar onde eu vivia e que aguçavam o meu desejo de entender por que eu e minha família morávamos ali e não em outro lugar.

Na Maré tive as primeiras lições e experiências sobre o que significa viver ao mesmo tempo isolada e exposta. Senti o preconceito invisibilizar a minha identidade e a dos que lá viviam. Por muitos anos de minha vida adotei como referencial identitário o bairro de Bonsucesso sem fazer referencia à favela da Maré. Hoje identifico que, quando adolescente, sentia vergonha diante da estranheza do outro. Depois, mais adulta,

agora inquieta por ainda me sentir afetada, preferia não ter que enfrentar a curiosidade, o espanto, as especulações do outro que conhecia o lugar onde eu morava através dos noticiários que, a seu modo, divulgavam o que lá acontecia e o descrevia como um lugar homogêneo, estereotipado, em pobreza, violento e inseguro.

Anos mais tarde fui aprendendo, num pré-vestibular oferecido pela UFRJ, sobre o processo e os impactos da industrialização sobre a organização da vida no campo e na cidade. Fui compreendendo a indissociabilidade entre urbanização e desenvolvimento capitalista e aprendi a ver (mais que olhar), no desenvolvimento da cidade os reflexos das desigualdades sociais. Fui aprendendo a ler, e penso que de forma significativa, a minha origem social do ponto de vista histórico. Com mais clareza, entendi que meu pai foi um dos milhares de nordestinos que teve que abandonar sua cidade em busca de trabalho no sudeste do país. Aprendi que, assim como tantas outras famílias da Maré, ele foi acolhido por irmãos que já moravam e trabalhavam no Rio e que, em função da especulação imobiliária nas melhores áreas do subúrbio, foram obrigadas a ocupar as áreas nas encostas ou ainda as áreas alagadiças, como era a Maré.

Hoje mais amadurecida e não menos indignada, compreendo o processo histórico de desvalorização do espaço, das identidades locais, e a falta de reconhecimento social que afetam os moradores de áreas como a Maré, a Rocinha, Mangueira, o Complexo do Alemão, e outros espaços semelhantes, que são retratados de forma estereotipada no vestir, no falar, no andar, na forma como organizam seus espaços de morar, de lazer, de existir. Atuando na Maré numa escola da Rede Pública Municipal, ainda escuto dos meus alunos de diferentes idades relatos que trazem os mesmos sentimentos de vergonha, de desvalorização, de indignação que me são familiares. Escuto dos alunos jovens e adultos como lançam mão das táticas¹⁰ certaunianas para falarem nos empregos pretendidos onde moram. Percebo o esforço que fazem para possuírem artefatos valorizados socialmente e que os aproximam do status divulgado pela mídia, que incentiva o consumo e alimenta o capitalismo.

¹⁰ Certeau(2002) define a tática como o “movimento ‘dentro do campo do inimigo(que entendo como os diversos espaços de exclusão – do trabalho, da moradia, da educação, da saúde, da cultura, entre tantos - de negação do outro) e no espaço por ele controlado[...] Ela(a tática) “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas[...] Tem que usar, vigilante, as falhas que as conjuntaras particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário[...]”. É “astúcia”(p.101) que cria possibilidades de manobras entre os sujeitos e forças desiguais.

Testemunho a esperança que depositam na escola em ajudá-los a se tornarem “alguém na vida” a partir da certificação que lhes fornece. Assim, esperam conseguir o “histórico escolar” para “ter um bom emprego”, “ganhar bem”, “mudar de vida”, ou seja, tornarem-se trabalhadores. O sentido da escola se mantém, assim, atrelado à profissão, ao mercado de trabalho com frágeis ligações ao sentido de aprender e produzir conhecimentos. Visão dicotômica, alimentada dentro de determinados contextos e realidades socioculturais.

Na Maré da minha infância, a violência estava presente nas poucas condições concretas de bem estar social produzidas entre tantos fatores por um Estado que se exime do seu papel. Ela não desfilava como hoje, com pesados armamentos e confrontos entre as facções criminosas que lá se estabeleceram, nem tampouco era trazida pelas incursões policiais aparentemente pouco planejadas e coniventes com a manutenção do próprio tráfico. Realidade que afeta a vida de todos que lá moram, trabalham, estudam e circulam por suas ruas, becos e vielas.

Continuando a escavar, também encontro fatos que me fazem lembrar que estudante do curso normal, num momento histórico marcado pela expansão dos direitos civis, fortalecimento sindical, surgimento de mais partidos políticos e de movimentos de educadores em defesa da escola pública, sem ter consciência do que tudo isso representava, não via ou ouvia a minha escola discutir os problemas enfrentados pela sociedade, pela educação, pelos professores, pelas crianças das classes populares e seus responsáveis. Orientada pela Lei nº5692/1971, a escola que me formaria para exercer a docência seguia os princípios da racionalidade técnica. Nela havia poucos professores que organizavam as aulas e as formas de avaliação de maneiras diferenciadas. Entre os seus recursos didáticos estavam os jornais, sugestões de filmes, telejornais, análises de programas de televisão, textos de opinião, etc. A existência desses professores me faz crer que lançavam mão das fissuras e das brechas deixadas pelas orientações políticas e curriculares da década de 80, do século passado, para fazerem a educação que acreditavam.

As discussões e aprendizagem sobre a vida social não oportunizadas pela escola eram testemunhadas por mim na Maré. Via a luta diária de moradores, organizados em associações, em igrejas (eu mesma participei de um grupo jovem que, a seu modo e com as suas limitações, buscava promover ações transformadoras no espaço através de

atividades culturais), dialogando com organizações da sociedade civil, buscando ocupar os espaços vazios deixados pelo Estado, lutando pelo direito e acesso a políticas públicas¹¹ efetivas, eficientes e claras não apenas na ocupação do solo urbano, mas para saneamento básico, educação e saúde.

Recém-formada no antigo curso Normal, com pouquíssimos conhecimentos sobre os enfrentamentos e discussões travadas nas esferas política, social, econômica e educacional, fui convidada para trabalhar no Mobral¹² numa das dezesseis comunidades que compõe a Maré. Considero que essa foi a minha primeira experiência formal na profissão e minha primeira grande escola formativa. Conhecia o MOBREAL pela propaganda constante nos meios de comunicação e revistas, entre elas as revistas em quadrinho que lia quando adolescente. Não tinha a mínima noção de seus objetivos políticos em silenciar os movimentos de Educação popular, nem tampouco de seus objetivos pedagógicos de estimular o individualismo e adaptação aos ditames do capitalismo.

Cheguei ao projeto nos seus dois últimos anos de existência. Tempo suficiente para ser tomada por dois sentimentos importantes: o orgulho (alegria, talvez seja o termo mais apropriado) pelo reconhecimento social quando os alunos, de diferentes idades, me chamavam de professora e o desconforto ao perceber o quanto desconhecia da realidade do meu lugar, como desconhecia os jovens e adultos nas suas necessidades, sonhos e desejos. Como foi difícil encontrar tantos outros, com tantos e diferentes saberes em diferentes estágios de aprendizagem da leitura e da escrita. Não havia uma escola, um professor, um coordenador, um supervisor a quem eu pudesse recorrer.

¹¹ Políticas públicas compreendem os programas de ação desenvolvidos pelo governo visando coordenar os meios “à disposição do Estado” e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. (BUCCI, 2002, p. 241).

¹² Movimento Brasileiro de Alfabetização criado pela Lei número 5.379 em 15 de dezembro de 1967 e extinto em 1985. Propunha a alfabetização de jovens e adultos, visando [...] “conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida [...] (BELO, 1993)”.

O projeto atravessava momentos difíceis. Sua viabilidade, validade social e educativa eram questionadas.¹³ Gradativamente, seu quadro de funcionários era enxugado, o que limitava o acompanhamento do trabalho desenvolvido e fazia com que os que atuavam dando aula se sentissem sozinhos. Os procedimentos¹⁴ indicados no Programa de Alfabetização Funcional não davam conta das dificuldades encontradas por mim e pelos alunos. As exigências trazidas pelo cotidiano me levavam a estudar para minimizar a dificuldade que sentia em ensinar diferentes pessoas em diferentes faixas etárias, com diferentes histórias de vida que mesmo morando na mesma comunidade me eram estranhas.

No convívio com os alunos, fui percebendo a importância da confiança e da afetividade. Era comum algumas senhoras chegarem mais cedo e as conversas sobre a vida dominavam o espaço. Os assuntos eram diversos: maridos que bebiam ou estavam desempregados, filhos que “começavam a se envolver em coisa errada”, filhas grávidas, futuras mães solteiras, a compra de uma casa e a saída do aluguel, a festa de aniversário e da igreja no fim de semana, o medo da remoção para outro lugar. Os que iam chegando e se interessavam, dialogavam junto e a aula era a própria conversa. Fui aprendendo na prática a dar aula a partir da palavra dada e, às vezes, tomada pelo outro. Mas, ainda assim, me sentia acorrentada aos cartazes, aos livros, ao calendário, enviados para as aulas. Embora não tivesse uma fiscalização direta, ainda não havia aprendido a “arte das manobras” (CERTAU,2002) que poderia ter me ajudado a driblar, subverter e fazer uso dos desvios diante do “pacote recebido” para a educação dos jovens e adultos com os quais trabalhava. Práticas silenciosas, sutis, formas subterrâneas, que muitos professores vão construindo frente às imposições, aos currículos, às políticas públicas elaboradas por “um lugar de poder e de querer” (p. 99), “por uma ordem econômica dominante” (p. 39) com as quais não concordam, desconfiam e consideram ineficientes.

¹³ Cf. PAIVA, Vanilda Pereira - Educação Popular e Educação de Adultos-5ª edição - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987.

¹⁴ Dos procedimentos constavam: 1) apresentação e exploração de cartaz gerador; 2) estudo da palavra geradora, apreendida do cartaz; 3) decomposição silábica da palavra geradora; 4) estudo das famílias silábicas, com base nas palavras geradoras; 5) formação e estudos de palavras novas; 6) formação e estudos de frases e textos (cf. CORRÊA, 1979, p.153, *apud* BELO, 1993).

No entanto, fui aprendendo com os “outros” (alunos e livros) que, “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1997, p. 84). Sofri com a percepção de não conseguir agradar a todos em suas expectativas em relação às aulas. Envergonhava-me diante de mim mesma quando percebia não saber, ou ter dúvidas, sobre um ou outro assunto. Afinal, habitava em mim o modelo de professor possuidor do saber. Entristecia-me quando recebia o recado ou percebia a desistência de um ou outro aluno. Sentia-me responsável pelo abandono e me fugia à compreensão as dificuldades enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para se manterem e cumprirem com êxito a sua trajetória escolar. Muitos eram os não saberes que me habitavam.

Essa minha experiência expôs o meu despreparo, a minha formação inadequada para lidar com a educação de alunos oriundos das classes populares. Completamente envolvida, considero que aprendi muito mais que ensinei, pois, a partir dos enfrentamentos diários, iniciava os meus primeiros movimentos de autoformação: Buscava ler os roteiros disponibilizados pelo projeto e comprava livros didáticos usados nos sebos do centro da cidade, pois eram mais baratos. De dia, trabalhava num escritório e usava minha hora de almoço para pesquisar, nessas livrarias, os materiais que pareciam contribuir para o trabalho com a turma. A constatação de uma formação que pouco me preparara para o exercício do magistério não só me impulsionava a estudar como também fortalecia a certeza de que ser professora era a minha opção profissional.

Aprovada no concurso para professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro na década de 90, fui designada para o bairro de Santa Cruz. Na época, os professores que quisessem atuar nos CIEPs¹⁵ poderiam solicitar requisição. Assim o fiz. Havia muitos CIEPs disponibilizando vagas. Escolhi um situado numa das comunidades recém-criada, na época, na Maré. A razão da escolha se deu por alguns motivos. Um deles foi o fato de conhecer o trabalho da escola através da minha inserção como Animadora Cultural. Minhas idas em momentos de oficinas e eventos à escola me fez perceber que naquele lugar se pensava a educação, se discutia o cotidiano escolar com seus

¹⁵ Centro Integrado de Educação Pública.

problemas, se produzia um trabalho comprometido com os alunos, se refletia e avaliava as questões que envolviam as políticas curriculares.

Nessa escolha também identifiquei um desejo e ações voltadas para minha autoformação. Entre tantas escolas eu escolhi uma que me parecia ser um lugar de trabalho e de formação (NÓVOA, 1992). A outra razão só se tornou mais clara à medida que o tempo passou, e mesmo tendo a opção de pedir remoção para outra escola, desta vez não mais cedida, eu pedi para permanecer no mesmo lugar. Agora, me sentindo parte de um grupo de profissionais com os quais construíra relações afetivas e profissionais, mas afetada também pelas histórias dos alunos, da comunidade que ia crescendo e aumentando os desafios para a escola.

O cotidiano escolar me desafiava a refletir sobre os limites e as possibilidades da minha prática. As formações oferecidas pela SME, sempre pontuais e voltadas para “inovações” caducas, contribuíam pouco para o enfrentamento das adversidades: a violência local e o abandono social denunciavam a ausência do Estado, os problemas vividos pelas crianças entravam com elas pela porta da sala e me desafiavam: crianças que perderam pais assassinados, crianças órfãs de pais vivos, famílias numerosas com poucos recursos, com pai desempregado e mãe assumindo a manutenção da casa, eram alguns dos problemas. A organização do tempo escolar foi sendo esvaziado das oportunidades de planejamento e preenchido com reflexões aligeiradas e orientadas por demandas e projetos pensados por outros que pensam à escola de forma universal, minimizando as histórias locais, as relações e os saberes nela produzidos.

As reflexões sobre a natureza do trabalho docente e a sua formação não são recentes. Nóvoa (1992) sinalizou, em seus estudos sobre a vida, formação e profissão docente, que era urgente reconhecer as deficiências dos programas de formação e ir além, desenvolvendo projetos educativos que pudessem gerar mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (através do resgate de suas histórias, experiências e seu saber) e “produzir a profissão docente”, através das dimensões individual e coletiva onde a prática seja constantemente pensada, avaliada e significada.

Nessa escavação do meu passado soterrado, encontrei algumas lembranças das diferentes experiências escolares e pessoais que significam de forma singular o meu desejo e as escolhas que faço como pesquisadora para a construção deste trabalho.

I. 3 Um caminhar com o outro – Exercício mútuo de alteridade

Contreras (2005), em suas reflexões sobre os sentidos da autonomia e liberdade docente, sinaliza a importância do desejo na tarefa educativa. Para ele, é importante que o professor se disponha ao inesperado intrínseco nas relações vividas com o outro, pois a ação educativa é, por definição, uma tarefa de relação alimentada pela possibilidade de crescimento. Para que essa experiência de estar com o outro aconteça, é necessário que estes se ponham no ofício de ensinar em primeira pessoa, deixando:

[...] visível nossa presença singular, como pessoas concretas, com interesses específicos, quando estamos ali desejando compartilhar sentidos, relações, atividades, perguntas [...], porém, também, como quem manifesta sua presença e vive a relação a partir do seu singular, desde sua diferença, em primeiro lugar, de ser homem ou mulher, como uma maneira de estar no mundo, de pensá-lo e de senti-lo e desde quaisquer outras circunstâncias, particulares e experiências de vida.

É a partir desse entendimento que apresento, de forma breve, os quatro interlocutores nesse estudo. Trata-se de quatro professores¹⁶ que se encontram em efetivo exercício na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Os professores, assim como eu, fizeram parte de um universo de trinta e dois profissionais que atuaram na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) no projeto aceleração de aprendizagem Tecendo o Saber em 2011. Foi nesse contexto entre muitos atropelos, encontros e desencontros, que foi se dando as minhas primeiras observações, onde foi sendo construído o diálogo com os interlocutores, sujeitos outros, com diferentes histórias, vindos de diferentes lugares, trazendo nas suas bagagens certezas, (in)coerências e sensibilidades. Encontrando comigo, um outro também constituído por tramas diversas.

À medida que esses outros iam se revelando (ou talvez seja melhor dizer: à medida que eu os percebia), obrigavam-me a “colocar entre parênteses”, ainda que provisoriamente¹⁷, a minha opinião, os meus pretensos saberes. Assim, dialogando nesse espaço, também fui delineando minhas questões de estudo e (re)organizando o meu percurso. Embora as questões subjetivas tivessem guiado a minha escolha pelos

¹⁶ Três professores optaram por ter seus próprios nomes utilizados na pesquisa.

¹⁷ Recomendação feita por André, um dos interlocutores, em seu memorial que se aplica a todas as relações humana e profissional.

interlocutores, com o passar do tempo outras questões foram sendo alinhavadas por me parecerem também fecundas e necessárias: tempo de atuação no ensino público municipal (interessava-me conhecer as percepções dos professores considerando o seu tempo de atuação e experiência na rede); disponibilidade em participar do estudo; os indícios de que havia por parte dos sujeitos a preocupação e um investimento na sua formação; a atuação e intervenção dos professores durante o 1º semestre letivo nos Centros de Estudos do projeto. Seus questionamentos, sugestões, disponibilidades para o estudo com o grupo, foram decisivos para que os considerassem interlocutores importantes no meu trabalho.

O quantitativo de quatro pessoas se deu em função da minha necessidade de conciliar o tempo para realização do estudo à outras atividades ligadas aos compromissos profissionais. O grupo de professores do Projeto Tecendo o Saber era formado majoritariamente por mulheres, o que nos leva a concordar com a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2004)¹⁸, que “a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental”(p.44). Embora não pretenda investigar a profissão docente pelo viés da feminização, considero importante as reflexões trazidas por Candau (1987):

De longa data, o magistério, sobretudo o primário, vem fazendo apelos principalmente ao contingente feminino. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, tais como valorizadas em nossa sociedade ocidental, o magistério respondeu em cheio à necessidade de introdução da mulher na força de trabalho, Em contraposição, essa assimilação fácil acarretou graves consequências para o *status* da ocupação. (CANDAUI, 1987, p. 53)

Optei por ter no grupo de interlocutores o mesmo quantitativo de homens e mulheres, por entender que as vozes masculinas, nesse segmento, mesmo sendo em menor número, ecoam nas escolas e, muitas vezes antes mesmo de exercerem a profissão, já enfrentam alguns desafios, semelhantes aos narrados por André, um dos interlocutores nesse estudo:

¹⁸ Pesquisa intitulada “O perfil dos professores brasileiros”. Essa pesquisa foi realizada em 27 unidades da federação, em escolas públicas e privadas da área urbana. Contou com 5000 professores do ensino fundamental e médio e sinalizou que 81,3% dos professores que atuam nesses níveis de ensino, são do sexo feminino. O estudo também identificou que “a proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente, quanto mais avançada é a série pesquisada” (p.46).

Uma vez ouvi de um colega que, por ser homem, eu nunca acharia uma escola para dar aulas [...]. Porém, esse preconceito não foi vivido só por mim. Eu conheci vários professores que, por serem do sexo masculino, são impedidos de fazer certas coisas como: dar banho, trocar fraldas, colocar no colo... Há uma preocupação da direção sobre o que os pais vão dizer [...]

Os sujeitos homens e mulheres, capazes de exercer esta profissão, estão imersos e expostos às condições ora semelhantes, ora singulares. As questões ligadas a gênero, etnia e religiosidade, são algumas delas.

Vamos aos sujeitos:

Quadro 01: Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa

Quem é André

André teve sua formação inicial no Curso Normal. É graduado em Pedagogia e fez especialização em Psicopedagogia. Sua docência teve início na rede privada, onde avalia ter “aprendido muito”. Atua na rede municipal de ensino há dez anos. Atualmente, atua como professor na formação continuada de professores da Rede municipal do Rio e em cursos de formação inicial de professores (presencial e à distância) em uma universidade pública, que exigem uma jornada de trabalho acima de 40 horas.

Quem é Cristiano?

Cristiano teve sua formação inicial no Curso Normal. Iniciou a docência na rede particular de ensino, após a conclusão no ensino médio, onde atuou por oito anos. Atualmente trabalha na rede municipal de Caxias, e há quatro anos trabalha, também, na rede municipal de ensino do Rio. Em 2012, passou a atuar como professor orientador no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede municipal carioca. Possui licenciatura plena em Literatura e Língua Portuguesa e Especialização em Supervisão Escolar, Gestão e Docência no ensino superior. Semanalmente, tem uma jornada de trabalho superior a quarenta horas semanais.

Quem é Márcia?

Márcia no ano seguinte à conclusão do Curso Normal em 1979, ingressou na Rede municipal do Rio. Há trinta e três anos exerce a profissão, trinta deles na mesma escola. Márcia possui uma matrícula e, desde 1999, faz dupla regência na rede. É graduada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão escolar. Já vivenciou experiências diversas no chão da escola, entre elas a função de diretora adjunta e de coordenadora pedagógica. Márcia possui uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, “só na escola, sem contar com as horas destinadas a pesquisar na internet” temas e informações para enriquecer sua prática.

Quem é Flávia?

Flávia, formada pelo Curso Normal, iniciou a docência na rede privada de ensino, onde atuou por dezenove anos na educação infantil (17 anos) e nos primeiros anos do ensino fundamental (dois anos). Na mesma instituição privada, atuou de 2005 a 2009 no curso de Pedagogia. Está na Rede pública municipal do Rio há dois anos e possui duas matrículas no segmento da Educação infantil, área com a qual se identifica. Voltou a atuar no curso de formação de professores na instituição onde iniciou sua carreira. Sua jornada de trabalho semanal é acima de 40 horas.

Fonte: Questionário com perfil dos interlocutores da pesquisa e memorial escrito pelos professores.

I. 4 Escolhas teóricas

A complexidade que envolve a sociedade contemporânea tem alimentado o debate sobre a importância de construir múltiplas e diversas configurações teórico-metodológicas, que potencializem a compreensão dos fenômenos e dos sujeitos. A revisão de literatura feita para esse estudo sinaliza a importância que tem sido dada às histórias de vida e de formação dos professores, entendendo-as como dimensões investigativas fundamentais para a compreensão do saber-fazer docente.

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e

narrativa como princípios, que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2006, p. 36).

Assim, parto da premissa que “os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2010, p. 228). Nessa perspectiva, os professores são recolocados no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1995, p.15) e vistos como portadores de saberes plurais, críticos e interativos, produzidos em diversas esferas e em múltiplos processos de socialização.

Nesse sentido, entendo que se faz necessário buscar nos cotidianos da vida e da prática profissional, as pistas contidas em todos os elementos e fatos, até nos aparentemente triviais e negligenciáveis, que possam nos levar as maneiras como cada um de nós, e coletivamente, (des)organizamos e elaboramos os nossos conhecimentos e práticas, como enfrentamos o cotidiano com seus acontecimentos (im)previsíveis, densos e tensos. Maneiras próprias, ora individualizadas, ora coletivizadas, de se constituir profissionais da educação que se manifesta como “uma espécie de segunda pele profissional” (NÓVOA, 1995).

Em face disto, este trabalho se inscreve na discussão e reflexão relativa à formação continuada de professores do ensino fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e tem como foco os possíveis processos de autoformação¹⁹ docente. Deste modo, busco compreender a formação através das narrativas de quatro professores da Rede de ensino carioca que atuam no 1º segmento do ensino fundamental em diferentes contextos institucionais. Parto assim, de uma concepção inicial de que os movimentos formativos protagonizados pelos professores, no âmbito pessoal e nos seus espaços de trabalho, em contextos coletivos de discussão e reflexão, podem contribuir e fornecer pistas para a compreensão e desenvolvimento da profissionalidade²⁰ e identidade docente.

¹⁹ O termo autoformação é entendido neste estudo como um processo complexo vivenciado e desenvolvido pelos professores na gestão dos seus percursos formativos. Ele integra aspectos individuais, coletivos e contextuais que podem limitar e potencializar o desenvolvimento da profissionalidade docente.

²⁰ O termo profissionalidade é entendido por mim como [...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTAN, 1992, p.65). É uma

Desde o trançado dos primeiros fios, tenho buscado assinalar as contribuições teóricas no processo de escrita, optando por fazer as referências na própria tecitura do texto sempre que elas se insinuam pertinentes para alinhar as reflexões e posições. Nesse sentido, tentei identificar e me apropriar dos conceitos que me pareceram importantes. Esse processo de escolha envolve a compreensão de que “não há dúvida de que toda experiência por mim assimilada nunca me propiciará uma visão de minha própria e completa limitação externa” (BAKHTIN, 2000, p.34). Sentimento experimentado diante das inúmeras possibilidades de olhar um mesmo contexto (que será sempre outro a partir do lugar e de quem olha) e os diversos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

I. 4.1 As narrativas como opção política, teórica e metodológica.

Entre as escolhas feitas para a tecitura desse trabalho está a opção pela pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud*, LÜDKE e ANDRÉ, 1986), nesse tipo de pesquisa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, pois caberá a ele estar atento ao significado que os sujeitos atribuem àquilo que os cerca, sente, percebe e diz. Na investigação qualitativa, os dados recolhidos são apresentados, geralmente de forma descritiva. O material obtido inclui transcrição de entrevistas, depoimentos e extratos de outros documentos. As citações “são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista” (p.12); O interesse do pesquisador está voltado para o processo, naquilo que constitui uma fala, um sentimento, um posicionamento, uma ação, e não apenas nos produtos dessas manifestações.

Bogdan e Biklen (op.cit.p.12) sinalizam que, “na tentativa de capturar a perspectiva dos participantes”, os pesquisadores devem questionar aos sujeitos da pesquisa, ou aos interlocutores, como eles conduzem e entendem suas experiências pessoais e profissionais. O que significa não perder de vista que o processo de coleta de dados nesse tipo de pesquisa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e

derivação terminológica de profissão, assim como profissionalização, profissionalismo e profissionismo. Segundo André e Almeida (2009) esses termos são considerados polissêmicos, pois possuem significados diferentes “em função dos contextos, países e referenciais teóricos que são utilizados (POPKEWITZ, 1992; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002)”. Ao longo do trabalho ele será melhor apresentado a partir das contribuições trazidas por autores que analisam as suas limitações e possibilidades.

os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p.51).

A partir das contribuições dos autores, busco compreender o meu lugar de pesquisadora e de alguém que, semelhante aos interlocutores nesse estudo, também se vê em processo de pesquisa, de descoberta, de aprendizagem, de conflitos frente aos meus não saberes na vida e na profissão. Assim, mantenho-me em alerta, pois percebo que o meu olhar de pesquisadora e minhas palavras como narradora das palavras do outro também é marcada por minha história pessoal e pelas experiências coletivas que me tornaram (e me fazem ser) a professora que sou. Isso requer cuidados, responsabilidades, ética, negociações, pois exige um confrontar-se comigo mesma, buscando compreender o lugar dos múltiplos outros, entendendo ser eu mesma um outro.

Atenta ao lugar de onde falo e de onde desejo ser ouvida, vou descobrindo e aprendendo a trabalhar com as histórias de vida e de formação através das narrativas dos professores. Cabe sinalizar que, nesse movimento de procura de como tecer a pesquisa, inúmeros fios se mostravam interessantes; no entanto, a pesquisa narrativa foi se revelando a possibilidade mais adequada, por permitir uma escuta mais atenta e sensível das narrativas de professores sobre os aspectos de sua vida e formação, além de permitir “o uso de metodologia de pesquisa que, além de ser mera técnica de coleta de dados e de análise de informações, propicia aos participantes um outro significado, mais substantivo”(ABRAHÃO, 2011, p.166).

De forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado, entendemos a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão: como **fenômeno**(o ato de narrar-se reflexivamente); como **metodologia** de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como **processo** (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido) (ABRAHÃO,2011,p.166) (grifos da autora).

Nesta perspectiva, as histórias de vida e de formação, compostas por fios de diferentes cores e matizes, marcadas por diversos e diferentes tempos (passado, presente e futuro) se imbricam e são de “grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (GOODSON, 1995, p.71), pois, os diferentes aspectos de sua história pessoal, profissional e organizacional, são entendidos como fundamentais para a compreensão dos seus modos de ser, de fazer e de prospectar a profissionalidade docente.

A partir dessa compreensão, as narrativas de vida e de (auto) formação são identificadas como ideias-força²¹ deste trabalho, pois são entendidas como fios importantes para a constituição dos sujeitos e trazem elementos que informam, anunciam e denunciam o que sistematicamente tem sido silenciado e invisibilizado na profissão docente. Essas ideias-força carregam os processos e produtos que compõe o

[...] significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem a sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros grupamentos (PIMENTA, 1997, p.42).

Assim, as narrativas além da potencialidade de explicitar as subjetividades dos sujeitos, proporcionam a possibilidade de se desenvolver reflexões acerca da própria experiência vivida e narrada e favorecem o acompanhamento dos movimentos de investigação. Sobre esses aspectos Goodson (1995), continua a contribuir:

O respeito pelo biográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que a pessoa tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo (p.71) (grifos do autor).

Para melhor situar essa questão, autores como Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1992), Josso (2002), Goodson (1995), entre outros, consideram a “autobiografia, a biografia, o depoimento oral de vida e a narrativa de formação como partes constitutivas da abordagem biográfica, pois, ao se utilizarem de fontes orais, integram-se à história oral” (MORAES, 2004, p.166).

²¹ O termo é utilizado na perspectiva bakhtiniana. Em Problemas da Poética de Dostoiévski, o autor analisa a relação autor/herói no romance de Dostoiévski e elabora o conceito de ideia como processo criador que ganha vida e força no processo dialógico entre as consciências (BAKHTIN, 2002, p.88). Bakhtin identificou que para construir as ideias de seus personagens o romancista buscou dialogar com diferentes vozes, diferentes perspectivas e modos de ver o mundo, de modo que fossem livres de amarras. Nesse sentido, as narrativas dos professores e a narrativa que faço dessas narrativas, são consideradas por mim ideias-força que abertas à relação dialógica, “assumem uma complexidade contraditória[...]”(op.cit), inacabada, que nascem, vivem e atuam com as vozes sociais constitutivas de nossos tempos, e que, por sua vez se constituíram na escuta e diálogo com outros tempos, outras épocas e outros sujeitos.

Segundo Queiroz (1988):

A “História oral” é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (p. 19). Ela começou a ser realizada como metodologia de pesquisa nos Estados Unidos, na Europa e no México nos anos 50 do século XX, a partir da invenção do gravador²².

Queiroz (1988) situa a história de vida, no quadro amplo da história oral, constituindo-se como uma forma de informação coletada oralmente. Ela é “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (op.cit. p.20). Assim, embora o pesquisador proponha questões que orientem a narrativa, é ele, narrador, quem decide o que deve ser contado, lembrado, esquecido, significado e ignorado.

No entanto, em se tratando de fontes orais, as narrativas passam por um processo (de transcrição e análise) organizado pelo pesquisador em função de seu interesse de pesquisa. Nesse sentido, mais uma vez aguço meus sentidos para que possa dialogar com o contexto, com os sujeitos, com o que eles têm a me dizer percebendo-me implicado no que vejo e escuto. Guio-me pela sábia fala do escritor e poeta moçambicano Mia Couto: “Ninguém é escritor se não for, primeiro, um escutador e deixar permear-se do que ouve. Mas não é só ouvir, é deixar que essas vozes tomem posse de si mesmo”.

Josso (2002) sinaliza a importância das histórias de vida como possibilidade investigativa. Segundo a autora, as investigações ancoradas nas narrativas têm alcançado o status de cientificidade na medida em que tem se revelado um instrumento confiável na exploração dos aspectos subjetivos que marcam a prática e o percurso docente. Assim, as investigações centradas na formação ao longo da vida revelam

²² Sobre esse assunto Joutard (2002) realizou um trabalho historiográfico onde mapeou em diversos trabalhos a utilização e a evolução da utilização da História oral como metodologia investigativa. Ver artigo: JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.) Usos e abusos da história oral. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. “Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável uma *Educação Continuada* (grifos do autor) digna desse nome” (p.413).

A autora sinaliza que:

Os lugares educativos sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemática de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações. É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (p. 414).

Cunha (1998) traz reflexões que complementam o posicionamento de Josso (op.cit) ao sinalizar que o trabalho com as narrativas produz possíveis movimentos emancipatórios tanto para o pesquisador como para os sujeitos da pesquisa. Adverte, no entanto, que é necessário render-se ao movimento de desconstrução/construção das próprias experiências. Isso “exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós” (CUNHA, op.cit, p. 39).

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e os outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao 'ouvir' a si mesmo ou ao 'ler' seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida

crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor compreendê-lo (CUNHA, 1998, p. 39-40).

Josso (2002), em seus estudos sobre a centralidade do sujeito no processo de construção do conhecimento e formação, me ajuda a compreender que as escolhas que faço nesse movimento de produção intelectual se configura na atividade:

[...] de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui a agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Por outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão que viagem e viajante são apenas um. (p. 42-43).

Para Nóvoa (1988), “as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (p.116). Josso (2002) ratifica a concepção de que a narrativa de si e das experiências vividas se constitui num processo de conhecimento de si e numa atividade formadora, pois, ao utilizarmos os recursos experienciais, somos engendrados pelas marcas adquiridas nas experiências e pelas mudanças identitárias ocorridas nos percursos individuais. O processo de conhecimento, por sua vez, emerge das maneiras e dos recursos que usamos como referência a partir dos contratos feitos com nós mesmos, com os outros e com o mundo natural, compondo assim, o capital experiencial que cada pessoa (op.cit) utilizará para fazer as escolhas consideradas necessárias e possíveis para estar e ser no mundo.

Ancorada nas contribuições dos autores citados, entendo “a narrativa de si” como metodologia de pesquisa e processo de formação, onde as experiências narradas referendam o que foi apropriado e significado pelos sujeitos que contam a sua história. Nesse movimento, busco apoio no paradigma emergente defendido por Boaventura de Souza Santos (2004), que sugere ser necessária uma forma de produzir conhecimento que nos permita viver e não apenas sobreviver. Deste modo, o “caráter autobiográfico

do *conhecimento emancipação* é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p.85).

Assim sendo:

[...] não se trata mais de visualizar o mundo tão somente como estrutura e representação, mas de compreendê-lo, igualmente, como experiência e significação, mercê da inauguração de um paradigma diferenciado da racionalidade cartesiana, o que auxilia as ciências humanas e sociais a construir conhecimento com base em uma realidade sistêmica. Esse movimento tem oportunizado o desenvolvimento de pesquisas ocupadas com indícios, com o local, com o sujeito, sem ignorar contextos mais abrangentes; porém, elidindo dicotomias inerentes ao paradigma positivista local/geral; unidade de sentido/totalidade; pessoal/social; sujeito/objeto de conhecimento. (ABRAHÃO, 2011, p. 166)

Nessa perspectiva, entre as escolhas feitas está a adoção da narrativa como opção política, como gênero textual e como metodologia de pesquisa, entendendo-a como possibilidade de oportunizar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente (GOODSON, 1995, p. 67).

Identifico nas narrativas docentes múltiplas possibilidades de expressar e construir conhecimentos a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos em suas histórias pessoais e coletivas, na medida em que podem oferecer ao pesquisador uma gama de elementos, que permitem que este se aproxime do significado que o professor atribui às suas histórias de vida, experiências e concepções sobre o seu fazer, desvelando assim as singularidades dos percursos autoformativos e as maneiras de se constituir e construir a prática pedagógica, no “chão da escola” pública.

Assim, a proposição presente neste estudo apoia-se na possibilidade de contribuir com análises crítico-reflexivas a respeito dos percursos formativos dos professores a partir do ponto de vista desses sujeitos (de como ele se observa, de como percebe e avalia as experiências educacionais), dos diversos lugares vividos em seus percursos de vida e das suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, a opção pelas narrativas orais e escritas compreende os percursos formativos protagonizados pelos professores (autoformação) como um processo que está entrelaçado ao contexto social, político e econômico no qual eles estão inseridos.

I.4.2 Identidade – Percursos e rotas para o conhecimento de si

A identidade docente é entendida no contexto desse estudo como uma das ideias-força para a compreensão das relações que o professor constrói com a profissão. Para o conceito de identidade, encontrei contribuições em diversas áreas de conhecimento, campos de análise e diferentes aportes teóricos que ora se aproximavam, complementando-se, ora se distanciavam, mantendo em si a riqueza conceitual. Quanto conhecimento disponível a ser escavado e explorado. Mas lembrando a necessidade de fazer escolhas em função do tempo *kronós* e da natureza desse estudo, optei por buscar na sociologia, com estudos de Dubar (2005) e no âmbito dos Estudos culturais, com os estudos de Hall (2005) e Tomaz Tadeu da Silva (2005), as contribuições teóricas para compreender as marcas identitárias dos interlocutores nesse trabalho e a minha própria.

Embora de campos teóricos distintos, tanto Dubar (op.cit.) quanto Hall (op.cit.) recusam a concepção essencialista de identidade, entendendo-a como resultado de um processo não só interno do indivíduo, mas também como resultado das interações vividas pelos sujeitos que sinalizam a multiplicidade de identidades o que não condiz com a utilização do termo no singular, pois podemos identificar muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a constituída no grupo familiar, a profissional, entre outras.

Assim, o termo identidade docente é compreendido como processo que envolve a construção e significação individual e coletiva do que é ser professor para cada um. O que implica compreender como são as relações estabelecidas com a profissão, com os pares, com o saber, com o saber fazer, com os alunos, com a realidade social e as condições concretas de trabalho, num contexto de contínuas rupturas, descontinuidades e mudanças avassaladoras. Contextos e tempos que abalam a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados e entrelaçam modos de vida mutantes, onde os sujeitos são levados a assumirem lugares e papéis que ora se confrontam, ora se afinam, levando ao que Hall (2005) chama de descentração dos sujeitos do seu lugar social. O autor sinaliza que essas mudanças estruturais ocorridas a partir do final do século XX deram início a uma fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade que, no passado, serviam de referências seguras e estáveis que permitiam que os sujeitos compreendessem e se localizassem no mundo social. Essa descentração ou deslocamento ou, ainda, perda do sentido de si, tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma “crise de identidade”

posto que a estabilidade e as referências antes experimentadas dão lugar às dúvidas, inseguranças e incertezas. Nessa perspectiva, o conceito de identidade não é algo estabelecido; ao contrário, é produto de (des)construção a partir das relações construídas pelos sujeitos em tempos e espaços condicionados por complexos fatores. Assim, a identidade:

Torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu coerente” (HALL, 2005, p.12-13) (grifos do autor).

A identidade, assim, é compreendida para além da concepção essencialista, processo homogeneizador, ancorado em padrões estáveis, que categoriza e estabelece posições em relação ao lugar ocupado pelos sujeitos nos diversos grupos sociais. Ela é entendida onde a diferença marca lugar. No entanto, não há oposição entre identidade e diferença. Elas estão imbricadas e são produzidas “no contexto de relações culturais e sociais” por meio da linguagem (SILVA, 2005). Entender a constituição das identidades como fragmentada, contraditória, marcada pela diferença, por sentimentos de pertença a determinado grupo, requer considerar as contradições que a permeiam, pois,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativa específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto de marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2005, p.109).

Para Dubar (2005), elas são produto de sucessivas socializações que sugerem movimento, metamorfose, apresenta-se como processo e resultado, simultaneamente, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos e múltiplos processos de socialização que em conjunto, formam os indivíduos e definem as instituições. Nesse processo de socialização que é tenso, não linear, complexo e repleto de negociações, o indivíduo interioriza valores, normas, e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável. (op.cit. p. 97). Nesse

movimento, desenvolve um sentimento de pertencimento, de referência que orientam condutas, escolhas, formas e sentido de estar na profissão. É, portanto, de suma importância compreender as particularidades dos modos de interagir que vão construindo os modos de ser que nos identificam inclusive como professor.

Nesse sentido, entendo que a construção identitária é um processo contínuo, inacabado, marcado pela dualidade da significação individual (processo biográfico) e coletiva (processo relacional), chamadas respectivamente por Dubar (2005) de identidade biográfica ou identidade para si e identidade estrutural ou identidade para o outro. No universo da identidade para si são engendrados os atos de pertencimento que são as categorias que o sujeito usa para definir quem é. São as formas pelas quais cada um adquire consciência de si, as maneiras pelas quais cada um constrói a sua trajetória (pessoal, familiar, escolar, profissional, afetiva, etc.) por meio da sua história de vida, informando e justificando posições, perspectivando ações futuras.

No universo da identidade para o outro, são forjados atos de atribuição que são as formas discursivas que o indivíduo utiliza para definir a relação estabelecida com outros. (DUBAR, op.cit. p.142). Segundo o autor, a identidade para si e a identidade para o outro são, ao mesmo tempo, indissociáveis e ligadas de forma problemática. Indissociáveis, pois a identidade de si só pode ser pensada em relação ao outro e ao seu reconhecimento, ou seja, “eu só sei quem sou através do olhar do outro” (DUBAR, 2005, p. 135). Problemática, pois a “experiência do outro nunca é diretamente vivida por si” (op.cit). Isso implica compreender que os processos de constituição identitárias envolvem as condições individuais e grupais de vida e de trabalho. Essas significações devem ser consideradas em processos históricos e contextos específicos e próprios. Assim, é fundamental a compreensão de que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (p. 135).

Dubar (2005) sinaliza que cada sujeito pode negar ou aceitar a forma como é identificado pelo outro, podendo se definir de outra forma. No entanto, destaca que em ambas as situações esta identificação se dá por meio de categorias socialmente disponíveis como denominações de gênero, étnica, de nacionalidade, etc. Nesse sentido, Gomes (2006) defende que a identidade social “é construída pelos sujeitos sociais a partir de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do

grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação” (p. 4).

Sendo assim, as identidades “não são nem as expressões psicológicas de personalidades individuais” nem os produtos de “estruturas ou de políticas econômicas impostas lá do alto”, elas são perspectivadas a partir dos processos identificação e de adaptação do professor ao seu meio profissional, nas relações e vínculos no emprego, no trabalho e na formação que são marcados pela interação entre as trajetórias individuais e as trajetórias coletivas. Isso pressupõe investimento no conhecimento de si, do outro e dos contextos aos quais os sujeitos estão inseridos.

Ao fazer uma análise sobre a centralidade do trabalho, do emprego e da formação para os processos identitários, Dubar (2005) sinaliza como a dimensão profissional influencia a construção da identidade social. Segundo ele, essas dimensões passaram a ser importantes a partir da crise econômica na década de 70 do século XX²³, quando emprego e formação se tornaram elementos fundamentais e estreitamente relacionados nos processos de construção de identidades. Dubar (op. cit.) adverte, no entanto, que a dimensão profissional é apenas uma das muitas dimensões que compõe a identidade social e que ao fazer uma análise identitária, é preciso considerar essas diversas dimensões (de classe, sexual, étnica, de religião, etc.), pois “é do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma identidade profissional básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro” (p.149).

Assim, a identidade profissional docente é uma das dimensões da identidade social do professor não se reduzindo a uma identidade que tem sua formação relacionada exclusivamente ao trabalho.

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do

²³ Dubar se refere às crises causadas pela desregulamentação do sistema financeiro e pelos choques na indústria do petróleo que atingiram vários setores da indústria e alimentou o quadro de desemprego.

emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar (DUBAR, 2005, p.156).

Marcelo Garcia (1999) fortalece os argumentos de Dubar (2005) ao discutir que a identidade profissional não é um resultado apenas de uma titulação. É antes, “um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão” (p.18).

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] (PIMENTA, 1997, p.42).

Assim, trata-se de uma identidade que é coletiva, quando vista no processo de socialização que está sempre ligado a diversos contextos e também é individual quando está relacionada às condições sociais, culturais e escolhas feitas por cada sujeito em suas histórias de vida.

As reflexões e discussões sobre a identidade docente são datadas e orientadas em espaços e tempos históricos. Suas características têm sido forjadas, instituídas e ressignificadas ora pela igreja, pelo Estado, por grupos econômicos, por empregadores, por movimentos sociais, pelos próprios professores e ainda pelos avanços e demandas da sociedade. São inúmeras as proposições e estudos sobre o processo de construção identitária individual e profissional que procura inserir no mercado de trabalho profissionais competitivos, flexíveis, adaptáveis, eficiente e qualificados. Segundo Esteve (1995), o conjunto de mudanças sociais e educacionais afetou a identidade profissional docente ao trazer: o aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas pelos professores; a retirada parcial de outros agentes de socialização, como a família; a ampliação de outras fontes de informação alternativas à escola; a fragmentação do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no exercício da docência; as mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; a menor valorização social do professor; a escassez de recursos materiais e condições de trabalho deficientes; a mudança nas relações professor e aluno e a fragmentação do trabalho docente.

Lawn (2001) reforça as questões sinalizadas por Esteve (op.cit.) ao afirmar que o desenvolvimento tecnológico do mundo globalizado institui novas formas de se

conceber a identidade docente. Nessa perspectiva, o saber fazer orientado pela concepção de competência tem orientado a prática em detrimento dos saberes intrínsecos à docência.

[...] Estas novas competências criam uma cultura de excelência e de aperfeiçoamento do ensino. As novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências. Para tornar possível a gestão do seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a ideia do desempenho individualização e liderança. A nova identidade do professor é montada a partir destes requisitos (LAWN, 2001, p.128).

No entanto, embora exista a possibilidade da identidade docente ser montada a partir dos requisitos citados por Lawn (op.cit.), defendo que as identidades profissionais docentes são significadas e negociadas também por outros elementos complexos, tais como: história familiar e individual de cada sujeito, as condições concretas de trabalho, como se veem e se sentem percebidos na profissão e as funções que desempenham. Nesse sentido, é oportuno considerar a produção da identidade e da diferença como uma construção social realizada discursivamente (SILVA, 2005) no âmbito macro e micro das relações de poder tentando desvelar quem são os sujeitos que enunciam o que é ser professor e qual o lugar social e político que ocupam.

Refletir sobre a construção das identidades docentes nos remete a necessidade de considerar os processos de diferenciação (SILVA, op.cit) desse grupo profissional. No âmbito do micro, cabe a empreitada por revelar o que diz o professor sobre si e sobre a sua profissão. Como a caracteriza? Como define a natureza do seu trabalho? Como constrói o seus saberes, as suas práticas? Com quais princípios e ações se identifica ou dos quais se distancia? Para isso, é necessário considerá-lo partícipe de uma categoria profissional heterogênea distribuída por níveis de ensino (educação infantil, fundamental, médio e superior), marcada por questões de gênero, pelas disciplinas que ministram, pela formação acadêmica, pelo tempo de serviço, posição na carreira, localização e tipo de escola onde trabalha (pública, particular, urbana, rural), etc.

Em sua análise sobre a produção social da identidade e da diferença, Silva (op.cit) sinaliza que ambas “são interdependentes e que não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido.” (p. 78). Para o autor, é a diferença que origina a identidade, pois é a partir do ato, ou processo de diferenciação que marcamos o que somos e declaramos aquilo que não somos

produzindo ativamente “tanto a identidade quanto a diferença” (p.76). É necessário, portanto, perceber que as suas definições estão sujeitas a vetores de força, em “estreita conexão” com relações de poder que estão em permanente disputa.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre a quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído [...]. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações [...]. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (p.82).

Assim, entendo que não há projeto ou processo de formação profissional que não esteja entrelaçado por fios, de diferentes texturas e cores das identidades individuais e coletivas. Nesse sentido, a identidade para esse estudo se constitui em “um conceito estratégico e posicional” que se distancia daquele “núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2001, p.108). Ela é uma categoria importante para a compreensão de como cada professor percebe a si, se sente visto pelo outro e, ainda, como se diz professor. Assim, a identidade é entendida nesse estudo como “um lugar de lutas e conflitos” (NÓVOA, 1992) onde cotidianamente os professores usam as “artes de fazer” (CERTEAU, 2002) para construir as “maneiras de ser e estar na profissão”. Por isso, concordo com Nóvoa (op.cit.) que é “mais adequado falar em processo identitário realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p.16).

I.5 Escolhas metodológicas

Fazer escolhas teórico-metodológicas que tragam a possibilidade de conhecer os percursos formativos que são situados e datados não é um processo tranquilo e linear. Em educação, esse movimento é ainda mais complexo e passa a exigir abertura ao inesperado, ao casual, a tudo que aparentemente é desprovido de importância, dada a sua natureza multifacetada. Lakatos e Marconi (1991) sinalizam que a seleção dos instrumentos metodológicos está imbricada a problemática a ser estudada; assim, a escolha dos instrumentos metodológicos depende de fatores relacionados com a pesquisa, e tanto quanto as técnicas devem, então, adequar-se à natureza do problema a ser investigado.

Em se tratando dos procedimentos da pesquisa utilizei técnicas e instrumentos de investigação qualitativa tais como:

- Observação participante – desenvolvida em dois momentos distintos. No primeiro, geralmente, com todos os interlocutores e com outros professores, num contexto de trabalho e, ao mesmo tempo, de pesquisa, de agosto a dezembro de 2011. Nossa atuação no Projeto Autonomia Carioca – Tecendo o Saber, em 2011, possibilitou que estivéssemos juntos em diversas ocasiões em reuniões de planejamentos, avaliação e formação. Após apresentar meu objetivo de estudo, fazer o convite a alguns professores e ouvir deles a disponibilidade para a participação, pude nesses encontros ouvir suas narrativas sobre o trabalho, sobre os enfrentamentos e conquistas cotidianas. Na verdade a escolha dos quatro interlocutores aconteceu nos Centros de Estudos realizados uma vez por semana (4ª feira) com os professores integrantes do Projeto Autonomia Carioca – Tecendo o Saber. O segundo momento de observação junto aos interlocutores aconteceu em 2012. Os professores atuam em diferentes contextos, o que me levou a encontrá-los em diferentes escolas e lugares onde atuam. A escolha por conhecer e acompanhá-los em seus atuais espaços de trabalho se justifica como sendo mais um elemento que me permitia ver, ouvir, e compreender como esses sujeitos vão se constituindo nos diversos espaços de atuação.

- Questionário com questões fechadas – para traçar o perfil identitário dos quatro professores interlocutores sobre os seguintes aspectos: idade, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, espaços onde atua, entre outros. Os questionários foram preenchidos na minha presença, o que possibilitou que dúvidas fossem esclarecidas (ANEXO 1).

- Entrevista semiestruturadas²⁴ - com objetivo de obter informações sobre os processos de formação profissional e atuação no magistério. A escolha por essa técnica se deu em função da possibilidade de interação que ela oferece, “havendo uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além desse aspecto, a entrevista permite que pontos sejam retomados, ampliados e melhor explicados. Em relação à entrevista, Moreira e Caleffe (2006, p.167) sinalizam a potencialidade desta técnica nas pesquisas científicas:

²⁴ O roteiro da entrevista se compõe o Anexo 2.

[...] é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece a oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, é mais fácil de ser analisada do que a entrevista não estruturada, mas não tão fácil quanto à entrevista estruturada.

Sobre esse aspecto, experimentei momentos em que não foi possível exercer “um certo tipo de controle” sobre a conversação, pois tanto pesquisador quanto pesquisado se viram enredados na conversa que foi sendo tecida e que mudava o “rumo da prosa”. Nesses momentos, entrava em campo a subjetividade e objetividade da pesquisadora na definição do caminho. A relação interativa e cooperativa foi importante na retomada do assunto proposto, que era a constituição da profissionalidade e identidade docente através de movimentos autoformativos.

As entrevistas foram realizadas em contextos variados, pois os quatro professores atuam em diferentes espaços. Com o objetivo de torná-las descontraídas e produtivas, foi entregue, inicialmente, a cada interlocutor o seu roteiro, que foi lido conjuntamente, de modo que ficasse claro o seu objetivo.

- Solicitei ainda que os professores produzissem uma narrativa escrita²⁵ sobre os seus percursos de formação, de atuação e de percepções sobre a profissão. Essa opção se deu por acreditar que, à medida que os professores narram acontecimentos vividos em seus cotidianos, “realizam uma autoanálise”, e ampliam a possibilidade de que mais questões possam ser trazidas para a compreensão de suas trajetórias. A entrega, pelos professores, das narrativas escritas foi feita anteriormente ao momento das entrevistas. Isso permitiu que pontos não compreendidos fossem retomados e melhor esclarecidos. O contato via e-mail e conversas ao telefone contribuíram para que os relatos trouxessem aquilo que cada um desejava que fosse conhecido, apenas anunciado, ou ainda, silenciado.

Concordo com as sinalizações feitas por Cunha sobre a natureza das narrativas (1998):

[...] Assim, a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (p. 39).

²⁵ Roteiro do memorial compõe o Anexo 3.

A produção da narrativa escrita foi realizada a partir de um roteiro orientador, versando sobre a opção pela profissão, pelos percursos e ações voltados para a autoformação e a percepção sobre os limites e possibilidades de ser e estar professor na atualidade. Ao refletir sobre a escrita narrativa é importante considerar que

[...] as narrativas escritas oferecem-nos a oportunidade de trabalhar sobre esta questão das experiências formadoras que, numa boa parte, são constituídas pela narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que pressupomos não estarem lá por acaso [...]" (JOSSO, 2002, p. 139).

Norteadas por esse entendimento, os caminhos escolhidos levam ao próximo itinerário onde procuro me aproximar das questões “macroestruturais” buscando elementos que me ajudem a compreender os condicionamentos, limites e possibilidades presentes nas “microssituações” que marcam a formação docente, outra ideia-força nesse estudo além da narrativa e construção das identidades docentes.

SEGUNDO ITINERÁRIO – DESATANDO ALGUNS NÓS

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p. 17).

No itinerário anterior, convidei o leitor a compartilhar algumas das minhas experiências de vida e de formação de modo a nos aproximar das questões e inquietações que me levaram a esse estudo. Apresentei algumas ideias-força que trazem vida para as minhas reflexões e informei, de forma sucinta, os caminhos metodológicos que trilhei para a construção do trabalho. Nesse itinerário, me proponho a defender que não há como pensar a educação e a formação docente isoladas do contexto (macro) sócio-político e econômico.

II.1 Dos caminhos das pedras às pedras nos caminhos da Educação

Esteve (1995) me ajuda a refletir sobre como as mudanças nas esferas econômica, política, social e cultural tem desafiado as sociedades a compreenderem e se moverem na atualidade e como tais mudanças ecoam na prática docente. Imagens, discursos, relações e conhecimentos (re)surgem, circulam, desaparecem, ou ainda, são contextualizados de maneira cada vez mais fluída, acelerada e ambivalente, imprimindo as marcas dos avanços científicos e tecnológicos de um intenso processo de globalização. Essa configuração rompe com as barreiras nacionais e faz com que, simultaneamente, nações e mercados desenvolvam relações integradoras e imbricadas e produzam mecanismos para flexibilizar a produção, acirrar a competitividade, incentivar a concentração do capital, conectar e aproximar povos e culturas e, paradoxalmente, aumentar a exclusão.

Formam-se grandes conglomerados transnacionais enfraquecendo o poder dos Estados-Nação. Em busca da maximização dos lucros essas grandes corporações desenvolvem práticas produtivas fundadas na super exploração do trabalho e no uso inadequado dos recursos naturais, ameaçando a integração social e o equilíbrio ecológico. As velhas formas de ocupação do espaço e organização do poder cedem lugar a uma nova geopolítica. Os fluxos migratórios, os movimentos sociais e a circulação de bens culturais em dimensão global impõe a

constituição de uma identidade supranacional. Reconfigura-se o mundo da cultura, sob os domínios da *mas* mídia. Novas formas culturais se contrapõem a tradições seculares. Uma enorme diversidade de motivações, valores e projetos coloca em confronto diferentes grupos (BORTOLINI, 2009, p.12).

Cada sociedade desenvolve, no seu contexto, os projetos que trarão suas concepções do que seja educação, professor, e qual a formação desejada e necessária para atender as urgências locais, condicionadas por demandas cada vez mais globais.

Para dar conta dos desafios encontrados nesse espaço-tempo de globalização e pós-modernidade, reformas, adaptações, projetos e projeções são instaurados nos sistemas de ensino com a finalidade de adequar, modernizar, (con)formar a escola e seus profissionais. Considerar seus impactos, limites e possibilidades são fundamentais para compreender os enfrentamentos vividos por aqueles que habitam o “chão da escola”. Desse modo, não só no Brasil como em diversos países, políticas educacionais voltadas para gestão escolar, currículo, avaliação e formação de professores, são implementadas na tentativa de alinhar a escola às exigências e demandas do mercado e a um projeto de sociedade que ainda está por se definir.

Esse processo tem afetado a vida social e individual e tem trazido diferentes e múltiplas concepções sobre o mundo do trabalho, sobre a função do Estado, o sentido da educação e a formação docente necessária a esse cenário. Nesse contexto, a formação inicial e continuada do trabalhador assume posição de destaque, pois o mercado exigente e competitivo define e determina as competências e habilidades profissionais, entendidas como necessárias para responder e atender as demandas dos setores produtivos da sociedade.

Como setor que produz práticas, saberes e relações, a educação não fica imune às mudanças no mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação docente, inicial e continuada, assume uma posição central nos discursos do Estado que reconhecem o professor como um agente facilitador e mediador dos projetos que buscam atender aos desafios trazidos por esse processo econômico e societário. Projetos que traduzem a intensa expansão do capitalismo mundial que, sob a batuta do modelo neoliberal de desenvolvimento, buscam enfrentar as contradições e a crise estrutural do sistema.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, as políticas pensadas e implementadas para a educação pública se inscrevem no conjunto de ações impostas ao Estado pelos organismos internacionais, de forma mais abrangente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, que prescrevem, entre tantas outras ações, as diretrizes consideradas necessárias para a formação docente.

Pensar a formação docente nesse contexto político e econômico requer assumir como caminho reflexivo a complexidade e as contradições presentes nas expectativas que surgem a cada momento histórico a partir das mudanças ocorridas nas relações sociais e de produção. Refletindo sobre essa questão, Roberto Leher (1998), sinaliza as estratégias utilizadas pelos organismos internacionais ao propor projetos e ações em relação à educação:

A prioridade conferida à Educação, á primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigado no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente, no escopo da ideologia da globalização. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países. Em contradição com a dinâmica concreta do mundo do trabalho, a Educação é concebida como o meio por excelência para melhores empregos e maiores salários, não apenas para a minoria (como ocorre no mundo do trabalho real), mas para todos. Em suma, “é como se” a educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda porvir. Se não houvesse estas brechas, ainda que proclamadas, dificilmente o neoliberalismo teria a força “operatória” de que dispõe. Nesse sentido, a investigação da formulação educacional do Banco Mundial adquire caráter estratégico, pois com ela, podemos nos aproximar do núcleo sólido da ideologia neoliberal (LEHER, 1998, p. 83) (grifos do autor).

Ancoradas em noções de mérito, aptidão, dom, competência, as reformas propostas e impostas pelos organismos internacionais esperam do trabalhador habilidades ligadas à capacidade de análise, síntese, abstração, percepção, construção de relações, criatividade, adaptabilidade, capacidade de comunicação, “responsabilidade, iniciativa, flexibilidade de mudanças de papéis e rápida adaptação a máquinas e ferramentas e formas de trabalho que envolvem equipes interdisciplinares e heterogêneas” (LIBÂNEO, 2006, p.22). Para atender a essas expectativas, novas concepções de escola e de professor vão sendo formuladas e espera-se que a formação docente seja capaz de articular conhecimentos, atitudes, comportamentos e habilidades

não só cognitivas, mas também socioafetivas que deem conta das demandas criadas pelo capital.

Gadotti (2003) sinaliza que diante das expectativas atuais, a função do professor não está desaparecendo e sim se transformando e adquirindo uma nova identidade. O autor alerta que esse movimento não é novo, pois cada “geração de professores constitui sua identidade docente no contexto em que vive [...]”. Para este autor, o professor precisa hoje adequar sua função de ensinar, educar no mundo globalizado, “até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente” (p.21).

Diante das múltiplas demandas advindas da sociedade a escola e a profissão docente têm enfrentado tensões acerca da sua identidade, da sua função e das formas que tem usado para responder ou silenciar-se frente à complexidade e perplexidades desse momento sócio-temporal. Nesse contexto, torna-se importante não perder de vista a polissemia do termo globalização. O que é, qual a sua origem, suas contribuições e seus impactos sobre os sujeitos, a cultura, a produção do conhecimento e as relações, são questões presentes em estudos de muitos autores. Em linhas gerais, eles consideram ser este um processo de desenvolvimento econômico e ideológico, que vem se dando desde o século XV, quando os países europeus empreenderam esforços na busca por novas rotas marítimas e mercados comerciais, que se expandiu no decorrer dos séculos, ampliando e sendo ampliado pelos avanços tecnológicos e pelo poder midiático.

Segundo Schilling (2002), o termo globalização tem sido utilizado de forma mais acentuada no sentido ideológico. Nesse processo, há o predomínio dos interesses financeiros ordenados pelo neoliberalismo, onde são intensificadas a desregulamentação dos mercados e as relações de trabalho, há privatizações de empresas estatais e a minimização do Estado de bem-estar social que são apontados pelos críticos da globalização como fatores produtores de pobreza e exclusão. Schilling (op.cit) destaca, ainda, as três fases desse processo: a primeira fase da globalização, ou primeira globalização, dominada pela expansão mercantilista (de 1450 a 1850) da economia-mundo europeia; a segunda fase, ou segunda globalização, que vai de 1850 a 1950, caracterizada pelo expansionismo industrial-imperialista e colonialista; por último, a globalização propriamente dita, ou globalização recente, acelerada a partir do colapso da URSS e a queda do muro de Berlim, de 1989 até o presente.

Embora existam diversas definições para o termo globalização, ele tende a aparecer nos discursos hegemônicos como um processo integrador, único e salvador. Alguns autores questionam a construção desses argumentos que produzem um “mundo de fabulações” (SANTOS, 2008), pois embora os mecanismos da globalização aproximem valores culturais, ampliem a disseminação de informações, propiciem a socialização dos avanços científicos e tecnológicos e ainda envolvam inúmeros sujeitos nas discussões sobre os desafios mundiais (fome, desemprego, sustentabilidade, etc.), apoiam-se numa lógica onde tudo e todos são vistos como mercadorias.

Nesse sentido, Milton Santos (2008) traz valiosas reflexões sobre a ideologia e as armadilhas do discurso único em torno da globalização:

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícia informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias [...]. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado (SANTOS, 2008, p.18-19).

Se, por um lado, nesse cenário cheio de luzes intermitentes, “confuso e confusamente percebido” (op.cit.p.17), as transformações trouxeram a possibilidade dos homens minimizarem e romperem distâncias, limites e fronteiras; se os avanços viabilizaram o aumento da produção de alimentos, vestimentas, utensílios, máquinas e conhecimentos em escala nunca antes vista, também produziram um enorme contingente de homens e nações destituídos de condições dignas de exercer a sua humanidade. Santos (op.cit) sinaliza que, apesar dos avanços da tecnologia e da informação, “a pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes” (p.19). A mortalidade infantil ainda se impõe como um desafio, mesmo diante dos avanços da medicina e do volume de informações disponível. A educação de qualidade é um bem distante para a maioria dos cidadãos, e “alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção” (op.cit. p.20).

No entanto, Santos (2008, p.76) sinaliza que “exclusão e dívida social aparecem como algo fixo, imutável, indeclinável, quando, como qualquer outra ordem, pode ser substituída por uma ordem mais humana”, por uma outra globalização menos perversa. O caráter perverso da globalização se manifesta, segundo esse autor, na polarização e centralização das decisões econômica e política, no monopólio e manipulação das informações que ampliam a diferenciação socioeconômica entre os países, entre as classes sociais e oprimem e desintegram o indivíduo. Para Santos (op.cit., p. 18):

Se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

Nessa ótica, Giddens (2000, p.19) sinaliza que foi a partir do final da década de 1980 que o termo globalização passou a ser usado na literatura acadêmica e na linguagem cotidiana. Para o autor a globalização se constitui em “um conjunto complexo de processos que operam de modo contraditório ou antagônico, emerge de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências” (p.29). Também identifica que para melhor ou para pior, estamos a ser empurrados para uma ordem global que ainda não compreendemos na sua totalidade, mas cujos efeitos já se fazem sentir em todos nós. Novas ou diferentes formas de pensar a si, a vida, o trabalho e as relações, são propostas e impostas. Trata-se de uma revolução global na vida corrente, cujas consequências se estão a fazer sentir em todo o mundo, em todos os domínios, do local de trabalho à política (op.cit. p. 24).

Reforçando esse pensamento Boaventura de Souza Santos (2001) diz que “a globalização resulta, de fato, de um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria” (p.5). Embora considere as análises e definições centradas na economia, Boaventura elege para suas reflexões as dimensões sociais, políticas e culturais e adverte que aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização (p.10). Assim, recomenda que o mais adequado seja usar o termo globalização no plural.

Enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos, e, por isso, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena (BOAVENTURA, 2001, p. 10).

Canário (1999) afirma que nessa sociedade globalizada, a educação é concebida como um processo de produção para o mercado de trabalho, onde as políticas e práticas educativas escolarizadas estão subordinadas às exigências de produtividade, flexibilidade, empregabilidade e competitividade.

A subordinação da educação à lógica mercantil induz a que a própria educação se organize adotando a racionalidade econômica do mercado. A emergência de um “mercado da educação e da formação” constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos educativos. Este entendimento da educação como um instrumento, a serviço de uma economia mercantil, é complementada por uma visão predominantemente técnica das práticas educativas, marcadas por critérios empresariais de procura da “eficácia” e da “qualidade” (CANÁRIO, 1999, p. 90).

É possível afirmar que a educação pública tem se estruturado sobre a lógica da centralização burocrática e estatal que tem reservado ao professor, na maior parte das vezes, o lugar de transmissor de conhecimentos pensados e produzidos por outros. Assim, independente de quem propõe ou do que provoca as mudanças, somos os atores que damos a cara (ESTEVE, 1995, p. 97), ainda que não vejamos e não tenhamos consciência do contexto e dos textos tecidos nesse turbilhão de transformações onde nos encontramos. Nele, somos chamados a ser protagonistas, coadjuvantes ou figurantes em diversos papéis, mesmo que não tenhamos escolhido ou opinado quanto ao cenário, às vestimentas usadas ou se quer o espetáculo a ser apresentado. Cenários complexos, articulados em redes tecidas por múltiplos e diversificados fios, que ora se unem e ora rompem com antigos e novos paradigmas. Nessa “nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente [...]” (op.cit), que fazer diante dos desafios propostos e impostos à formação e atuação docente?

[...] Continuar a recitar os versos, arrastando largas roupagens, em metade de um cenário pós-moderno, cheios de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que ouçam os versos (ESTEVE, 1995, p. 97).

Os cenários do “mundo fábula”, do mundo perverso e do mundo como possibilidade, descritos por Santos (2008) e identificados por Giddens (2000) como

uma nova ordem global - que segundo Boaventura (2004), comportam múltiplos e diferenciados localismos - me ajudam a pensar nos desafios enfrentados por nós, professores, quando convocados por diversos segmentos da sociedade para construir ou seguir caminhos que possam promover a qualidade da educação.

Talvez seja urgente escutarmos melhor os versos recitados por nós e por outros, recolocando as perguntas de modo a reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2000, p.08) presentes nesse momento sócio-temporal, onde emergem não só a complexidade como também as perplexidades que precisam ser sentidas e identificadas para que saibamos quais vale a pena responder (BOAVENTURA, 2004, p. 20).

Algumas dúvidas e inquietudes sobre as questões que envolvem a formação docente estão presentes em produções acadêmicas e nos discursos institucionais, políticos e ideológicos que historicamente sinalizam que professores bem formados e qualificados são uma exigência das mudanças oriundas do mundo do trabalho.

Parece que todos estão de acordo quando se trata da necessidade de mudanças na escola, nas políticas curriculares e na formação docente. A maioria afirma que a profissão docente deve mudar – sobretudo em função da complexidade da nova sociedade – mas não se diz como, nem porque e para onde devemos mudar. Nesse cenário, como diz Francisco Imbernón, “não é de admirar que nos últimos tempos não apenas o professor, mas também as instituições educacionais passem uma sensação de desorientação que faz parte da confusão que envolve o futuro da escola e do grupo profissional”²⁶ Onde há desorientação há falta de sentido. As respostas à crise são sempre na direção da mudança, ou melhor, da formação para a mudança. “Mas esse não é um discurso novo” (LIBÂNEO, 2006, p. 24).

Como já sinalizado, o processo acelerado de desenvolvimento científico, tecnológico e as mudanças no sistema produtivo tem afetado e orientado as finalidades do sistema educacional gerando ações, investimentos, produção de conhecimentos, políticas públicas e recursos que buscam atender a demanda por escolarização e responder às expectativas que recaem sobre a escola e a atuação docente. É possível afirmar que o ideário desenvolvimentista no Brasil, a partir da década de 70,

²⁶ IBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2006, p. 109.

impulsionou políticas públicas voltadas para o acesso e direito social à educação que ancoradas nos discursos da igualdade, desenvolvimento e sucesso, prometem uma educação igual para todos. Tardif & Lessard (2005) sinalizam que, diante dessa promessa, a escola assume finalidades heterogêneas e contraditórias quando se propõe a:

Assegurar bem-estar de todos e garantir respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais doados, funcionar segundo o princípio de igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular ao mesmo tempo, a competição(p.77-78).

Assim, a escola se abriu para receber os alunos oriundos das classes populares, os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, os adultos que não tiveram acesso a ela. Além da oportunidade de acesso, a possibilidade de permanência através do reconhecimento da diversidade de sujeitos, de culturas e de contextos, também figurou (e ainda permanece) no cenário de luta pelo direito à educação. De forma cada vez mais acelerada, a diversidade de sujeitos e contextos desafiam a escola e a seus profissionais a elaborarem e redimensionarem uma cultura escolar que reconheça não só a diversidade do sujeitos como também os cenários e contextos onde se desenvolvem a construção do conhecimento escolar.

Desse modo, interligado à demanda por acesso e às condições de permanência na escola, está o desafio de construir uma escola que reflita sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Esse movimento requer discussões, escolhas, posicionamento político em torno do currículo, dos sujeitos e dos contextos aos quais se destinam. Convém pontuar, no entanto, que as políticas educacionais, entre elas as ações voltadas para a formação e trabalho docente, adotadas até hoje no país, são marcadas pelos interesses daqueles que detém o capital e não tem conseguido assegurar, de forma plena, os interesses e necessidade da classe trabalhadora, da qual o professor faz parte, nem a escolarização de qualidade, luta histórica da sociedade moderna.

Em seu livro *A Era dos Extremos*, o historiador inglês Erick Hobsbawn (1995) sinaliza que, mundialmente, a partir da década de 40 do século XX, a demanda por escolarização se tornou similar a uma revolução social. Nesse sentido, em diversas sociedades foi desencadeado um processo de universalização escolar que buscou atrelar o aumento de escolarização, acesso ao emprego e ascensão social, de modo que a

ampliação escolar estivesse imbricada tanto pelas demandas da sociedade voltada para o mercado de trabalho quanto pelos interesses e ações intervencionistas do Estado.

Nesse sentido, em meio à revolução sinalizada por Hobsbawn (op.cit), crescem no meio acadêmico, político e social discursos e discussões que sinalizam a preocupação com uma formação docente capaz de articular a técnica, a criticidade e autonomia a fim de tornar o professor “capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do seu tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia.” (NÓVOA, 1992, p.2).

Sobre os contextos de continuidades e mudanças que marcam não só a formação docente, mas também a instituição escolar, Tardif & Lessard (2005, p.77-78) sinalizam que, na atualidade, a escola e, conseqüentemente, os professores são desafiados a lidarem com situações extremamente heterogêneas e contraditórias, ao ter que desenvolver um trabalho cada vez mais diversificado para com uma clientela cada vez mais diferenciada, do ponto de vista econômico, social e cultural.

No Brasil, a ampliação das oportunidades educacionais impulsionada pelo ideário desenvolvimentista dos anos 70 do século XX trouxe para os sujeitos e para a sociedade novas perspectivas e, também, novos problemas educacionais relacionados às desigualdades sociais. Trouxe, também, o desafio da escola única e para todos, fiscalizada por avaliações e mecanismos burocráticos. Nesse processo, despontam, ainda, a crise de valores e conhecimentos, até então tidos como verdadeiros e universais, bem como questões étnicas e de gênero, sinalizando a urgência de se pensar o papel da escola na construção da autonomia e emancipação dos sujeitos. Para tanto, torna-se imprescindível a busca de caminhos e práticas que garantam a possibilidade de diferentes sujeitos, com diferentes capacidades e ritmos cognitivos e experienciais, aprenderem e conviverem juntos num mesmo espaço (de aula e de aprendizagem); além de interrogar a estrutura da escola e do ensino, juntamente com as teorias e as práticas que alicerçam o trabalho educativo.

As questões relacionadas à mudança econômica, política e social, assim como as questões relativas à escola e à formação docente que atendam as demandas criadas para o desenvolvimento dessas esferas, são históricas. No Brasil, elas surgem com maior incidência a partir de 1930, quando as modificações políticas, econômicas e sociais geraram não só novas formas de organizar a produção, o espaço e a cultura, como

também acirram crises em vários setores. O país, até então agrário-rural, se viu no processo de crescimento urbano e industrial que gerou a necessidade de instrução dos trabalhadores para que conseguissem se adequar ao novo modelo de produção.

No contexto citado, destaca-se a atuação dos pioneiros da educação nova que, desde a década de 20 do século passado, se empenharam na luta pela expansão da escolaridade, pela descentralização do ensino, pela formação e autonomia para a função educativa. Ao longo da história da educação no Brasil, o papel da escola e a formação docente são sinalizados como fios fundamentais na teia das relações educativas.

Julgo oportuno, nesse momento, uma breve viagem ao passado para que possamos identificar e refletir como a temática formação docente tem sido discutida, ao longo do tempo, no cenário brasileiro. Esclareço que não se trata de uma abordagem minuciosa sobre a história da educação brasileira e formação docente, mas antes, da escolha de alguns momentos dessa história que nos ajudam a compreender que a formação docente se constitui numa questão antiga e tem sido entendida nos meios acadêmicos, políticos e sociais como um “um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (SACRISTÁN, 1999, p.64).

Nesse sentido, num primeiro momento recuo no tempo vindo da colonização até a década de 80 do século passado, período de redemocratização no Brasil, buscando compreender como a formação docente se constitui em ideia-força no cenário educacional. Nesse movimento de conhecer o contexto histórico e social dos momentos sinalizados, cabe lembrar que toda a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo em cada época, a filosofia que é determinada, pela estrutura da sociedade, tal como ponderou Fernando de Azevedo, nos anos 1930 (AZEVEDO, 1932, p.40-41).

II.2 Formação docente – uma questão tradicionalmente atual

Nos estudos realizados sobre a profissão docente, Nóvoa (1995, p.15) sinaliza que a sua gênese antecede à estatização da escola. Ela tem “seu lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes”.

Para que possamos compreender a gênese da profissão docente no sistema educacional brasileiro e as temáticas pertinentes à educação, entre elas a formação e as perspectivas de atuação construídas para os professores, é importante considerar a presença e as ações dos padres jesuítas de 1549 a 1759 no cenário educacional brasileiro, pois eles escreveram a história da educação do país, organizando os fundamentos do sistema de ensino e transmitindo, segundo Azevedo (1963, p.93) “o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”, através de um ensino repetitivo, dosado, verbalista e dogmático.

Nessa época, a educação feminina era voltada para as boas maneiras e as prendas domésticas. Em relação aos homens, futuros professores:

que eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos, os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (CASTRO, 2006, p. 03).

Na primeira metade do século XVIII, o trabalho desenvolvido pelos jesuítas é considerado um empecilho aos interesses do Estado, uma vez que tornavam a educação um instrumento a serviço da ordem religiosa. Visando garantir o seu controle sobre a educação nas colônias, o governo português expulsou os jesuítas e, em 1759, instaurou entre nós as Aulas Régias (aulas de ler, escrever, contar e aulas de humanidades). Inspiradas no iluminismo português, as reformas pombalinas propunham uma educação leiga que abrangesse o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, chamado de primeiras letras, além dos conhecimentos relativos e necessários à formação religiosa e civil, ao progresso e a difusão dos conhecimentos científicos.

Com as chamadas reformas pombalinas, tem início, na colônia, o processo de estatização do ensino que ao “legitimar ideologicamente o poder estatal numa área chave do processo de reprodução social” (NÓVOA, 1995, p, 16) lança as bases para a profissionalização docente. Nóvoa sinaliza que no decorrer do século XIX, se consolida ideologicamente a imagem do professor, voltada ao “apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos”. Podemos constatar que as discussões e reflexões sobre as imagens e concepções do que é ser professor, quais as suas atribuições e qual o papel que lhe cabe atravessam o tempo, colocando sempre

questões, que embora familiares, são (re)significadas e trazem as marcas da compreensão e das demandas de cada sociedade.

Não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas tem que possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas tem uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia (NÓVOA, 1995, p.18).

Vale pontuar que naquele momento a profissão sofria dos males ainda presentes no exercício da docência: submetida a relações de poderes, controlada, mal paga e submissa ao processo de burocratização. Não era atrativa e desencadeava preconceitos.

Nóvoa (1995) sinaliza que a substituição de professores religiosos por professores laicos “não representou mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre”(p.15). Embora, o processo de seleção dos professores para as Aulas Régias, fosse fundamentado em provas escritas e orais, não era exigido do candidato nenhum diploma ou habilitação.

Segundo Saviani (2009), embora a preocupação com a formação docente estivesse presente no Séc. XVIII, ela é assumida com ênfase a partir do Séc.XIX “quando após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (p. 143), sob a responsabilidade do Estado.

Faria Filho (2000) sinaliza que, no momento posterior à Proclamação da Independência brasileira, foram produzidos textos legais, livros e notícias, mostrando o interesse pelo tema e elevando a escola como peça fundamental no processo de consolidação do Estado nacional e do ideário civilizatório. Assim, é na Lei das Escolas de Primeiras Letras criada em 15 de outubro de 1827 que aparece, pela primeira vez, a preocupação com a formação docente. Ao determinar que, nessas escolas, o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipulou, no artigo 4º, que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Tanuri (2000) observa que, antes de instituírem as primeiras escolas normais, já existia o esforço de selecionar e ensinar os professores das primeiras letras a dominarem o método mútuo, também conhecido como “método lancasteriano”. Essa foi a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, conforme assinalou a autora (p.63).

Embora na primeira metade do século XIX, já se manifestasse o processo de institucionalização da formação docente, essa época foi marcada pela ausência de ações efetivas que estimulassem a valorização e o aprimoramento dos professores. O processo de profissionalização da categoria docente ainda era de baixa intensidade, restringindo à construção de escolas normais nos centros urbanos mais dinâmicos. Desse modo, Ribeiro (1990, p.23), assim como Tanuri (2000), sinalizam que, até o final do século XIX, a formação nas escolas normais foi “formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular”(p. 155). Destacam, ainda, que as escolas normais, no início, destinavam-se apenas aos rapazes, pois, apesar das ideias liberais circularem no país, desde o início deste século, não era visto com bons olhos que as mulheres trabalhassem fora de casa ou, ainda, que frequentassem as mesmas escolas que homens. Novaes (1987) apresenta como essa formação foi pensada:

Em 1827, a legislação restringe o ensino da aritmética nas escolas das meninas às quatro operações. As mestras são assim, desobrigadas, do ensino da geometria surgindo desta forma, mais uma diferenciação curricular entre escolas masculinas e femininas, já que a geometria continuava a integrar o currículo das escolas para meninos. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética (p.9).

Saviani (2009) sinaliza que em 1835 é criada, num período de grande instabilidade social, a primeira escola normal do Brasil na capital da província do Rio de Janeiro. Essa escola teve uma existência curta e foi substituída, num primeiro momento, pelo regime de professores monitores (auxiliares de professores em exercício). A via normalista da formação docente só adquiriu estabilidade após 1870, após um período de contestação sobre a sua qualidade e viabilidade (op.cit. p.144).

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, “contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras [...]” (SAVIANI, op.cit. p. 144). Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (op.cit.).

Tanuri (2000) analisa que a trajetória das escolas normais no período imperial foi marcada por processos instáveis de criação e extinção. Só após 1870, com a consolidação das “ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como a liberdade de ensino” (p. 64), é que sua materialização se torna mais estruturada e efetiva.

Nos estudos sobre a História da formação docente no Brasil, Saviani (2009) destaca três momentos decisivos no contexto educacional. Trago-os como possibilidade para compreender as demandas e reflexões sobre a formação em cada momento citado e quais os impactos para a educação. O primeiro momento sinalizado pelo autor é marcado pela reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo iniciada em 1890, que serviu de modelo para outros estados do país ao longo dos primeiros trinta anos do regime republicano. Cabe pontuar que, nesse momento de efervescência política, provocada pela instauração da República, a educação é entendida como fundamental para a construção do projeto de nação, provocando a afirmação da necessidade de investimento na formação docente. Na época, se questionava a inadequação do currículo e a fragilidade da formação oferecida aos alunos. Nessa reforma, o Decreto nº 27 de 12 de março afirmava que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 *apud* Saviani, 2009). Com base nesses princípios, foi dada ênfase à formação voltada para o treinamento prático e investiu-se no enriquecimento dos conteúdos curriculares adicionando novas disciplinas e ampliando os conteúdos das que já existiam. Isso, no entanto, não significou uma preocupação com a fundamentação teórica dos componentes curriculares.

Estudos realizados por Fusari (1988) constatam que, até a década de 30, período de democratização da escola pública, a orientação tecnicista era forte na formação dos docentes.

O professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo, predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos [...]. (MEC/CENAFOR, 1983 *apud* FUSARI 1988, p. 15).

O segundo momento decisivo descrito por Saviani (*op.cit.*), se deu num momento em que o país atravessava profundas mudanças nos campos político, econômico e social. A década de 30 marcou a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Foi a partir desse momento que a institucionalização e regulamentação da formação são transformadas em objeto de proposições e reivindicações.

A sociedade agrária-rural foi dando espaço a uma sociedade urbana e industrial que exigiu trabalhadores capazes de operar seu maquinário e ampliar a sua produção. Assim, à medida que as elites agrícolas consolidavam o seu poder; o trabalho baseado na mão de obra escrava cedia lugar ao trabalho livre assalariado, ampliando e estruturando as relações capitalistas. O processo de urbanização foi acelerado, aumentou a chegada de imigrantes de diferentes nações que contribuíram para disseminar os princípios liberais no país e a educação foi se firmando como instrumento fundamental para a criação e modernização da Nação. Desde então, em nome do desenvolvimento e crescimento do país, a situação econômica passa a demandar, de forma mais incisiva, novos papéis para a escola.

Numa luta iniciada desde a década de 20, quando os intelectuais brasileiros empreenderam esforços para a modernização cultural (Semana de Arte Moderna, em 22, expansão do rádio, do cinema e da música), os intelectuais da educação brigavam pela expansão da escolaridade numa instituição pública e gratuita. A elite intelectual brasileira, apoiada na concepção liberal de educação e sociedade, propagadas pela Europa e Estados Unidos, apontava e defendia a necessidade de investimentos na educação como caminho para o acesso à modernização.

Nesse sentido, a literatura pedagógica produzida se dedicava, então, aos problemas educacionais do ponto de vista técnico-científico, abordando questões teóricas e práticas da esfera escolar e temas mais amplos ligados a abordagens pedagógicas na perspectiva da escola renovada. Ancorada pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências, a escola passa a ser pensada como lugar para experimentar os modernos avanços da pedagogia, em diálogo com outras áreas científicas.

As reformas sinalizadas por Saviani (2009) referem-se às mudanças propostas pelo documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que elabora, pela primeira vez, “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, p. 33) se constituindo “[...] parte de uma rede de relações complexas, formada pela interação de diferentes contextos” (XAVIER, 2002, p. 8).

O projeto proposto pelos pioneiros defendia um projeto integrado e, entre tantas outras reivindicações, recomendava a autonomia para a função educativa, a descentralização do ensino, a introdução da racionalidade científica no campo da educação, a defesa de uma educação laica, gratuita, democrática, organizada como dever do Estado. Reivindicavam uma ação unificadora, norteadas por interesses nacionalistas, e defendiam a escola primária comum e única assim descrita:

(...) a “escola única” se estenderá entre nós, não como uma “consciência precoce” arrolando, da escola infantil à universidade todos os brasileiros, e submetendo-se durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como escola oficial única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO, *apud* XAVIER, 2002, p.95).

Segundo Xavier (2002), esse movimento encampado pela elite cultural e materializado no referido documento assinado por vinte e seis educadores, representa um marco na redefinição e produção de diretrizes para uma política nacional de educação. Erigido em novo marco político e pedagógico, este também “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, assim como certas realizações no campo educacional” (p. 71).

Como se vê, a década de 30 foi marcada pelo ideário reformista. Acreditava-se que a reforma da educação levaria à reforma da sociedade. O objetivo era criar as condições, através da educação, para a modernização do país. Entre as reformas voltadas para a formação de professores, estão os decretos da Reforma Francisco Campos, que criaram O Conselho Nacional de Educação e organizaram o ensino superior. Nesse mesmo ano, o ensino secundário e o ensino comercial são organizados. Na época, temas como aplicação dos recursos públicos em educação, educação como direito subjetivo, obrigatoriedade da oferta de bolsas de estudos em instituições privadas e os deveres do Estado circularam e suscitaram debates no país.

Nesse contexto de renovação, a reforma geral da instrução pública, embora tenha se dado inicialmente pela escola normal, já sinalizava que os docentes deveriam ter sua formação realizada em nível superior (XAVIER, 2002). Nas palavras de Rangel Pestana, mentor das primeiras iniciativas de reformulação da instrução pública: “Todo o aperfeiçoamento da instrução será impossível se não tivermos bons mestres, e estes só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepara-los” (REIS FILHO, 1995, *apud*, SAVIANI, 2009 p. 44). Além da preocupação com os espaços formativos, as reformas propunham uma unidade educacional que acabavam por atender os anseios de segmentos da sociedade e aos interesses econômicos da época. Isto é o que se pode observar com base na citação abaixo, extraída de um texto de Fernando de Azevedo:

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um ou outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (AZEVEDO, 1932, p.49).

O desejo de uma escola unificada ainda figura nos projetos e políticas públicas para a Educação. Embora se tenha, atualmente, uma diversidade de documentos e estudos que buscam assegurar a unidade (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, LDB, etc.), a diversidade territorial, cultural e social brasileira representam grandes desafios para a viabilização de uma unidade escolar e para a formação docente.

As reformas propostas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo tinham como eixo norteador uma formação pautada no desenvolvimento de experiências pedagógicas concebidas em bases científicas. O campo de formação eram as escolas- laboratórios, que se constituíam em espaços de ensino, demonstração, observação, prática e pesquisa. Anísio Teixeira propõe, assim, um programa de formação ideal que previa três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. Nesse intento, transformou a Escola Normal em Escola de professores. As escolas de formação de professores do Distrito Federal e de São Paulo:

foram elevadas ao nível universitário, tornando-se base dos estudos superiores de educação[...] e foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizadas para todo o país [...] (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com a criação destas escolas se materializaram, no país, as primeiras ações formativas de professores em nível superior, entendendo-se que a formação universitária não era somente uma necessidade da função educativa, “mas o único meio” de elevar a cultura do professor e “abrindo-lhe a vida sobre todos os horizontes, estabelecer entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais”(AZEVEDO, 1932, p. 24).

Em 1935, no contexto do Estado Novo, o movimento de renovação foi cerceado e o Estado passou a centralizar, regular e fiscalizar a política educacional “na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946” (TANURI,2000, p. 75).

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retomaria a discussão em torno da descentralização e da prerrogativa dos estados e do Distrito Federal organizarem os seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases estabelecidas pela União (op.cit p. 77). O decreto lei de janeiro de 1946 oficializou como finalidade do ensino normal “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1998, p. 164).

Tendo em vista o acirramento das disputas em torno da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista na Constituição de 1946, teve início o Movimento em Defesa da Escola Pública, irradiando-se a partir dos debates na Universidade de São Paulo, o posicionamento da intelectualidade brasileira em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

Na década de 60, em particular após o ano de 1964, quando se instaurou o regime militar no país, o Estado lançou mão das políticas públicas centralizadoras para a educação, em acordo com o fechamento político ocorrido e em atendimento às expectativas de controle ideológico que passou a orientar as políticas dirigidas a diversos setores da vida nacional, inclusive o da educação.

Data desse período o terceiro momento sinalizado por Saviani (2009) como decisivo para a história da formação de professores no Brasil. Trata-se da reforma do ensino implementada em 1971 (Lei 5692/71), “que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau” (p.06). Nesse momento, se deu a descaracterização do modelo de escola normal a partir da criação da habilitação magistério, e a mudança extinguiu a formação de professores regentes que acontecia nas escolas normais ginasiais. Deste modo, a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas.

Essa legislação definiu como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971). Em 1972, o Conselho Federal de Educação aprovou duas modalidades básicas de certificação docente, uma com duração de três anos – que habilitava para o exercício até a 4ª série e a outra com a duração de quatro anos, que habilitava ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo previa um núcleo comum obrigatório em todo o país e uma parte diversificada. Essa habilitação se mostrou bastante precária na época, pois ainda que a Lei 5692/71, tivesse buscado, articular a formação do pessoal de magistério às exigências do ensino de 1º e

de 2 graus, na prática, a realidade viria confirmar que “as propostas de gabinete e a tradição de tentar conformar a realidade através de preceitos legais não têm conseguido êxito” (OLIVEIRA, *apud* SARMENTO, 1994, p.17).

Nesse contexto, as intervenções e determinações internas e externas impostas à educação gerou protestos que suscitaram a criação da primeira Comissão de Ensino da Área da Educação (CEAE). Seu objetivo foi disseminar um debate nacional em torno dos problemas relacionados à formação de recursos humanos para a educação, bem como para realizar o diagnóstico daquela área. Os relatórios publicados por esta comissão afirmavam que as dificuldades encontradas na área educacional decorreriam da falta de uma definição do que é e do que deve ser o profissional da educação. Nestes relatórios, foram apontados os problemas que deram origem ao estado precário da educação: os baixos índices de rendimento em todos os graus de ensino, apesar das sucessivas reformas; o desencontro entre a formação no magistério e as necessidades do sistema de ensino; o número elevado de cursos de baixa qualidade aliados à desvalorização do magistério e os baixos salários, que contribuem para o desinteresse pela profissão. Esse mesmo quadro poderia ser descrito nas décadas anteriores a de 60 e 70 do século XX e nas décadas atuais do século XXI.

No final da década de 60 e durante os anos 70, com o desenvolvimento do processo de industrialização e a ênfase no desenvolvimento econômico, vive-se a fase da chamada pedagogia tecnicista. Nesta, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios técnicos e das metodologias de ensino, relegando professor e aluno a uma posição secundária. A ênfase é dada à operacionalização de objetivos para a racionalização do processo ensino, desconsiderando-se que este contém elementos subjetivos e aspectos imprevisíveis. Daí a proliferação de propostas pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico - o microensino, o ensino modular, o tele ensino, a instrução programada, o uso dos computadores etc. Desta forma, professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, considerados neutros, objetivos e imparciais (FUSARI, 1988, p.20).

A despeito desse tipo de orientação, o final dos anos 1960 e início dos anos 1970 também foram anos de instalação e desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil (assim como de outras áreas). O desenvolvimento da pesquisa

educacional em nível pós-graduado levou a que, no final da década de 70, os limites das diretrizes técnicas e mecanicistas adotados na educação começassem a ser denunciados e questionados. A problemática educacional passa a ser considerada a partir dos determinantes históricos, políticos e sociais que os condicionam. Essa mudança expressa, também, o movimento da sociedade brasileira na tentativa de superar o autoritarismo, no caminho da redemocratização.

No contexto da transição para a democracia, a década de 1980 se apresenta como um momento de luta e de afirmação dos sujeitos históricos que disputam o espaço de hegemonia na concretização dos projetos pedagógicos. Ela é marcada pela introdução da tecnologia e pelas novas formas de organizar o trabalho. Fusari (1988) sinaliza que os momentos de “treinamento” destinados aos professores nesta fase chamada de “fase da denuncia” foram utilizados como meios para difundir a denuncia do caráter perverso e excludente da escola capitalista, “onde a escola da maioria reduz-se totalmente à inculcação da ideologia dominante, enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo”(p.23).

Do que foi dito até aqui, podemos perceber que a formação continuada sempre esteve imbricada ao processo de atualização permanente que vislumbra a possibilidade dos professores, uma vez “capacitados”, poderem atender aos diferentes interesses e finalidades postos a cada momento pela sociedade.

Nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores.

Em decorrência desses processos, as políticas voltadas para a formação tem dado ênfase aos aspectos ligados à certificação e qualificação, considerados basilares na carreira docente. Cabe lembrar que nesse sentido, a formação continuada sempre foi (e ainda é) entendida como:

uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO PRADA, 2010, p. 374).

Diante deste quadro, é possível considerar que alguns aspectos importantes são secundarizados pelas concepções que envolvem a formação continuada. Entre eles, a ausência de discussões mais abrangentes sobre as condições objetivas em que historicamente o trabalho docente vem se dando. Cotidianamente, os professores se veem diante de situações e tensões oriundas de outras esferas sociais que têm exigido ações e formas de intervenção, para as quais eles não se sentem preparados pela sua formação inicial e para a qual eles não recebem suporte no contexto de trabalho. Outros aspectos negligenciados são as condições subjetivas, interesses e necessidades formativas sinalizadas pelos próprios professores. Nesse aspecto, Frigotto(1999), ao defender uma formação e profissionalização pautadas em relações democráticas e solidárias, sustentadas por bases éticas, teóricas e político-organizativas, sinaliza que tanto a formação quanto a qualificação precisam ser vistas nos contextos das relações sociais e embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade (p.75).

Estudiosos de temáticas que envolvem a profissão docente, entre eles, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), fortalecem os argumentos de Frigotto (op.cit.) ao afirmarem que qualquer tentativa de renovação e mudança no sistema educativo deverá considerar a centralidade da formação docente. Eles apontam que a formação e o desenvolvimento profissional docente não podem ser estudados, analisados e compreendidos de maneira isolada e sim como produtos de práticas sociais complexas, datadas e situadas historicamente.

Mas cabe indagar a que estamos nos referindo quando falamos sobre formação? O que entendemos quando buscamos compreender o que é desenvolvimento profissional? Com qual (ou quais) conceito de identidade nos identificamos? O que vem a ser profissionalidade, profissionalização?

Considero necessário buscar apreender o caráter polissêmico dos termos formação docente e seus desdobramentos em formação continuada e autoformação e,

ainda, identidade e profissionalidade docente, pois estes conceitos abarcam uma pluralidade de sentidos que muitas vezes é reforçada pela ambivalência da qual são portadores.

II.3 Formação continuada e autoformação – conceitos polissêmicos

Algumas disciplinas cursadas no mestrado, as leituras e estudos realizados no grupo de pesquisa no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade - PROEDES e ainda as leituras realizadas por iniciativa própria, a partir das dúvidas e questões que surgiam à medida que me enredava na temática de estudo, levaram-me a perceber que as análises sobre os conceitos de formação e identidade docente estão entrelaçadas e condicionadas a um emaranhado de questões ligadas às esferas econômicas, políticas e sociais que comportam dimensões éticas e simbólicas datadas historicamente. Para serem compreendidas, é necessário identificar as concepções teóricas desses conceitos, considerando-as em seus contextos de produção. Assim, no Brasil, como já exposto, a discussão sobre a formação ideal e necessária ao professor da educação básica, foco desse estudo, está imbricada à própria trajetória da educação brasileira.

Segundo Gatti (2010), a formação docente tem se constituído num campo vasto de investigação e produção de conhecimentos, sendo expressivo o quantitativo de trabalhos que abordam o tema. Segundo Brzezinski e Garrido (2006), o aumento das pesquisas, principalmente, pós LDB n. 9394/96, está relacionado ao momento histórico, marcado por reformas educacionais: onde a nova LDB acarretou “amplo conjunto de reformas políticas, visando a modificar substancialmente o sistema brasileiro de educação, as praticas pedagógicas e em decorrência a formação dos professores” (p. 626) e, ainda, em decorrência da grande demanda do sistema educacional brasileiro em expansão: Em 2003, havia 58 programas de pós-graduação em Educação no Brasil, em 2007 eram 73, havendo um correspondente aumento no número de dissertações e teses defendidas no período: 2104 trabalhos em 2003, e 2810 produções em 2007 (ANDRÉ, 2009, p. 176).

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos 2000, esse percentual

crece rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI,2010, p. 15).

Os trabalhos citados por Gatti (op.cit.) foram coordenados por André *et. al.*(1999) e André (2009). Neles, a autora sinaliza, que em 2000, tomando por base os resumos disponíveis no banco de dados da CAPES, a categoria identidade e profissionalidade docente foi a que apresentou a maior incidência de estudos o que “revela uma intenção de dar voz ao professor” (p.176). Em trabalho posterior, mantendo como fonte o banco de dados da CAPES, André (2010) reafirma que se tornaram mais frequentes, “as discussões sobre o professor, seja nos eventos científicos, seja na grande mídia. Ao lado disso, periódicos científicos têm dedicado números especiais ou seções inteiras ao tema formação docente” (p.175). A autora sinaliza sua preocupação em relação a mudança de foco percebida nos estudos sobre a formação docente, pois crê que “ao mudarem radicalmente o foco – dos cursos de formação, para o professor – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal responsável pelo sucesso/fracasso da educação” (p. 177). Argumenta que, desde 2000, “vem caindo radicalmente o número de estudos sobre a formação inicial [...], fato que causa muita preocupação, porque há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI (177).” André (op.cit.) aponta ainda a complexidade e a multiplicidade de fatores que envolvem as pesquisas sobre a formação docente.

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas (op.cit. p.177).

Compartilho com a opinião de André (2010) de que há uma infinidade de fatores que precisam ser considerados ao se pesquisar a formação docente, seja ela inicial ou continuada. Entendo suas preocupações e creio que as pesquisas que trazem para o centro das discussões e debates o professor na condição de sujeito com emoções e dotado da razão, participe de relações e interações com outros sujeitos e com o mundo

que o produz e que por ele é produzido, logo um sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2001), trazem enormes possibilidades de desconstruir os argumentos que atribuem ao professor a responsabilidade por todas as mazelas da educação. Tais estudos trazem, ainda, a possibilidade de, a partir dos sujeitos que vivem e produzem no “chão da escola”, como dizia Freire, compreender e identificar quais as demandas sinalizadas em relação, não só a formação docente, mas, igualmente, às demais questões: políticas públicas, currículo, avaliação, formação inicial, formação continuada, entre outros. Creio que, assim como a prática é alimentada pela produção teórica, as práticas, em sua diversidade, complexidade e riqueza, também são portadoras de pistas significativas para que outras formas de se fazer ciência sejam possíveis.

Brzezinski e Garrido (2001), no período de 1992 a 1998, também desenvolveram uma investigação semelhante à de André (op.cit). As pesquisadoras analisaram trabalhos do GT Formação de professores, publicados nas atas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e identificaram que, nesse período:

A voz dos alunos praticamente não foi ouvida. Aliás, os professores foram estudados pelos formadores-pesquisadores. Não foi analisado o formador do professor. Tampouco foram levantados dados sobre como outros profissionais veem os professores ou como os alunos veem os docentes. Também nada se estudou a respeito do que os alunos esperam da escola. A avaliação do impacto dos cursos de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade do ensino também foi questão pouco investigada na produção do GT, assim como silenciam-se as pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública e a influência desse fator nos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no ensino fundamental (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95).

Em 2009, dando prosseguimento ao estudo anterior, Brzezinski (2009) analisa 118 trabalhos apresentados em um decênio no GT Formação de Professores da ANPED e identifica que, no período considerado, as categorias mais pesquisadas foram identidade e profissionalização docente (22%) e Formação Inicial (20%). Entre as categorias elencadas para análise constavam também: Trabalho docente, Formação continuada, Políticas de formação de profissionais da educação, Formação de professores e Revisão da literatura.

As investigações de André (2009) e de Brzezinski (2009) apresentam algumas características em comum. Em ambas, como foco de análise, foram privilegiados os

mesmos descritores referentes aos âmbitos da formação docente: Formação inicial, Formação continuada, Prática pedagógica e Identidade e profissionalização docente. As categorias identidades e profissionalização docente figuram entre as temáticas mais pesquisadas. Nos trabalhos, embora as autoras sinalizem como positiva a diversidade de abordagens e escolhas teórico-metodológicas, elas também apontam algumas fragilidades em relação à apresentação dos referenciais teórico-metodológicos e reiteram a necessidade de maior rigor.

Na opinião de André (2010) “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula [...]. Na análise feita pela autora, “o que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto”. Não tratam realmente do desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida” (p.176). Assim, defende que “é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino” (p.177).

No meu percurso de leituras, foi importante ler os trabalhos citados, pois contribuíram para maior aproximação do tema em relação aos enfoques, opções metodológicas, além de identificar alguns critérios de busca por trabalhos que apresentassem o mesmo tema e questões similares a minha.

Assim, um dos caminhos percorridos para a compreensão das múltiplas questões que envolvem a (auto)formação e identidade docente foi a realização da revisão bibliográfica da produção dos autores que contribuem com o referencial teórico, além da busca de estudos, produzidos nos últimos cinco anos, existentes no banco da CAPES, que tivessem questões relacionadas ao objeto deste estudo. Assim sendo, utilizei como critério de busca as palavras-chave formação continuada, autoformação, identidade docente, profissão docente e profissionalidade. Inicialmente, selecionei as produções a partir dos títulos que demonstravam pertinência com a temática desse estudo. Depois li seus resumos, selecionando aqueles que julguei mais próximos às minhas questões. Percebi uma quantidade expressiva de dissertações e teses voltadas para os temas sinalizados por André (2010) e Brzezinski e Garrido (2001).

A formação continuada, a identidade e o movimento de profissionalização docente, em várias dimensões, ainda permanecem como temáticas de interesse dos pesquisadores e o caminho metodológico ancorado nos estudos biográficos tem sinalizado a opção pelas narrativas dos professores como caminho para a compreensão de como essa identidade e profissão vem sendo constituída. Destaco as dissertações: Marinho (2008), “Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional”, que buscou identificar marcas identitárias dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental, investigando como essas marcas se constituem e se expressam; Lima (2009), A constituição da identidade profissional: desvelando significados do ser professor de didática, que buscou discutir o processo de constituição da identidade profissional do professor de didática, a partir dos significados atribuídos pelos professores à atividade profissional; Cavaliere (2009), “A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida” que teve por objetivo compreender a produção da identidade docente através das histórias de vida de professoras do ensino fundamental em contextos de diversidades; Teixeira (2011), “Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor” que buscou analisar o processo de autoformação docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e suas implicações na prática pedagógica; Costa(2011), “Avaliação: Tessituras Docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar”. Nesse estudo, a autora buscou identificar como os profissionais da rede pública municipal percebem, recebem e avaliam a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa. Nesse sentido, estabelecendo um recorte temporal de 1999 a 2010, buscou investigar como “a descontinuidade das políticas de avaliação afeta o cotidiano escolar das escolas municipais do Rio de Janeiro”.

Nas dissertações destacadas, os autores sinalizam a polissemia presente nos termos (auto) formação e identidade docente e buscam definir os conceitos a partir dos referenciais que escolheram. Em todos os trabalhos, o professor é trazido para o centro das investigações através das suas narrativas de vida, formação, e como sujeito situado e capaz de refletir sobre e com os contextos nos quais está inserido. Sobre essa questão, Nóvoa (1995) sinaliza que:

A literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias

e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, p. 15-16).

O conceito de formação é suscetível a múltiplos olhares e definições. A escolha que faço para utilizar esse termo está associada ao de desenvolvimento pessoal sinalizado por Ferry (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.19), pois auxilia a ampliar o meu olhar quando afirma que “formar-se nada mais é se não um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (*op.cit.*).

Sob esta lógica, a dimensão técnica da formação é relativizada e ampliada e os investimentos formativos protagonizados pelos sujeitos ocupam a centralidade sem, no entanto, perder a dimensão sinalizada por Garcia (*op.it.*):

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta em face de outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p.21-22).

Silva (2000) se aproxima da definição de Garcia (*op.cit.*) ao afirmar que o conceito de formação é

Tal como o de educação, polissêmico, podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um, revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar. Outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado (p. 95).

A partir das reflexões citadas, a formação nesse estudo é entendida como um processo de aprendizagem de toda a vida. Mediante os processos relacionais e interativos, podemos, na condição de humanos, aprender constantemente. Esse aprender

transcende a possibilidade de sermos consumidores de informações e está imbricado ao movimento de tornar as experiências²⁷ parte de nós e do nosso desenvolvimento. No que diz respeito à formação docente, demanda entender que é necessário uma reflexão que faça uma análise para além da forma simplista que a ela atribui um conceito unívoco e compreender, ainda, as múltiplas e complexas dimensões (política, econômica, social e ideológica) que atravessam o processo de aprendizagem nas quais estamos e nos fazemos sujeitos e assujeitados.

A incorporação dessas relações depende de fatores históricos de cada pessoa, de fatores sociais cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de que cada pessoa e os coletivos fazem parte [...] No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (ALVORADO PRADA, 2010, p.370).

Segundo Alvorado Prada (2010), essa construção e investimento na formação não ficam restritos a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois “os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades” (op.cit. p. 372) constituídas por fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias, valores, sentimentos e outras situações formadoras. Isto significa dizer que o processo formativo está imbricado e é tecido permanentemente por múltiplos fios e nós. Logo, é uma ação que se inscreve numa problemática mais ampla que abarca concepções científicas e epistemológicas em torno de múltiplas significações dos saberes e da prática docente, das questões pertinentes à profissão e dos contextos e sujeitos que planejam, que executam, adotam ou reagem a ela, negando-a e afirmando-a. É, assim, uma ação que se dá por diversos caminhos, faz uso de diferentes instrumentos e é tecida com muitas ajudas.

Nóvoa, em seu texto “O passado e o presente dos professores” (1995), faz uma análise do processo histórico de profissionalização docente em Portugal, contextualizando-a a partir da realidade europeia, a partir do Século XVIII, época

²⁷ No sentido atribuído por Larrosa (2002) como “o que nos passa”, “o que nos acontece”, “o que nos toca”.

sinalizada como marcante para a história da educação e para a profissão docente. Embora o estudo tenha como foco processos e sujeitos de outro continente, as reflexões trazidas pelo autor contribuem para o entendimento dos embates, lutas, conflitos, hesitações e recuos vividos pelo conjunto dos seus atores: professores, Estado, igreja, família, tanto na Europa, quanto no Brasil. Nesse contexto:

A formação de professores é provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais” e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados” (p.26) (grifos do autor).

O pesquisador português contribui de forma ímpar para que entendamos a complexidade do conceito formação. Segundo ele, a formação profissional é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo crítico e reflexivo sobre o fazer. Nesse sentido, a formação é atravessada e constituída pelas experiências, pelos saberes, pelos conhecimentos, pelas tentativas e maneiras de realizar o trabalho educativo, incorporados e vivenciados ao longo das trajetórias vividas pelos professores.

Pinto *et.al.*(2007), ao citar Fabre (1994), argumenta que mesmo estando próxima da educação e da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, porque tem finalidades e características que lhes são próprias. As autoras argumentam que a definição de formação supera o sentido dicionarizado e necessita transitar para uma semântica de enciclopédia, nesse sentido faz-se necessário “ir da palavra às coisas da formação” (op.cit. p.25). Nessa concepção, o conceito de formação aproxima-se da ideia de processo, de percurso, trajetória de vida pessoal e profissional, onde estão presentes e imbricadas as dimensões pessoal, social e profissional em permanente interação como meio social. Nessa perspectiva de formação, embora o componente pessoal seja entendido como fundamental, isso não significa afirmar que a formação aconteça de forma totalmente autônoma.

Apoiadas nos estudos de Fabre (1994), as autoras apontam que o sentido pedagógico do termo formação surgiu na França, em 1938, a partir dos decretos que instauraram a formação profissional. Na perspectiva pedagógica, o termo formação traz a ideia de qualificação por meio de cursos ou diplomas, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. Como processo, consiste em formar

alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

Garcia (1999) é outro autor a apontar que o conceito de formação é “susceptível de múltiplas perspectivas”. Os dois aspectos sinalizados por Fabre (op.cit.) são identificados e ampliados por ele ao afirmar que:

[...] a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. Além disso, pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. A formação também pode ser compreendida como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação (p.19).

Tardif (2010) sinaliza que a formação docente supõe um *continuum*, no qual durante o exercício da profissão, as fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação tem início antes da universidade, passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional. Nessa perspectiva, o professor é visto como um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos de modo a atender as demandas oriundas dos contextos histórico e social, das exigências oriundas de suas experiências e percursos práticos e formativos.

Gaston Pineau (1988), apoiado dos estudos de Rousseau, que afirmou que os três mestres fundamentais da educação eram o eu, os outros e as coisas, elaborou a teoria tripolar da formação. Na análise proposta por Pineau (op.cit), o processo formativo se dá na autoformação por meio da pessoa consigo mesmo, no ambiente humano. Nessa dimensão pessoal de reencontro reflexivo, as questões do presente podem nos levar a problematizar o passado e perspectivar e construir o futuro; na heteroformação a presença dos múltiplos outros com os quais nos relacionamos, interagimos, aprendemos e ensinamos se torna fundamental; a ecoformação – dimensão onde se dá nossa interação com o mundo, com as coisas, com o meio físico e natural. É na interação entre esses três polos que se dá a constituição de sujeitos reflexivos, sensíveis às causas sociais e ambientais. Na estruturação da sua teoria, Pineau (op.cit) apresenta também o espaço da coformação que se situa na interação e no diálogo que se estabelece entre a

auto e heteroformação. A sua função é ser “espaço de fronteira entre a apropriação ou a desapropriação pelas pessoas do seu poder de formação” (p.87). A coformação nessa perspectiva é o resultado da formação entre pares, com o mesmo nível de poder, nas suas relações afetivas, de trabalho, de lazer e cultura. Ela abriga a possibilidade de fortalecimento do sujeito e do grupo, abre espaços para construções e participações coletivas e para o desenvolvimento pessoal dos integrantes.

Sobre a interação entre autoformação, heteroformação e ecoformação, Pineau sinaliza (1988) que, dependendo do momento e da trajetória de vida de cada um, há situações em que uma dimensão pode vir a prevalecer sobre a outra. No entanto, recomenda que nos processos formativos nenhum dos polos deva ser priorizado em detrimento do outro. A autoformação, questão presente nesse estudo, demanda tomar a vida como responsabilidade autoral, o que implica tornar-se sujeito/objeto de formação de si mesmo.

A partir das contribuições dos autores sobre o conceito de formação, encontro pistas que sinalizam a dificuldade de definir a formação continuada. São inúmeros os termos que são utilizados como se representassem sua sinonímia: capacitação, reciclagem, treinamento, desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento, formação contínua, cada um desses termos traz etimologicamente significados distintos que envolvem conceitos historicamente datados, pois representam concepções de mundo, sociedade, educação e escola, que muitas vezes produzem diferentes orientações de formação continuada. Sobre esse aspecto, Fusari (1992) nos ajuda a compreender essa relação ao sinalizar que “[...] as relações entre educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômicos e políticos dominantes em diferentes momentos” (p.13).

O termo formação tem origem latina em *formare*, cujo significado é dar o ser e a forma, organizar, criar, construir, organizar. Assim, etimologicamente, seu sentido está ligado à ação de dar forma ou de colocar na fôrma determinado objeto ou ser, formatando-o segundo objetivos estabelecidos. O termo “continuada” provem do verbo latino *continuare*, que significa prosseguir, prolongar, dar prosseguimento, permanecer sem interrupção. Nesse sentido, a formação continuada de professores está relacionada

ao processo permanente de construção, organização e aperfeiçoamento e elaboração dos saberes e práticas docente.

Marin (1995), em seu artigo "Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções", analisa os diversos termos e conceitos ligados à formação continuada dos profissionais da educação. Segundo a autora, o termo reciclagem, muito utilizado na década de 80 do século passado em diferentes áreas, inclusive na educação, trazia a ideia de material capaz de ser transformado e modificado definição que não cabia à educação, pois considerava os profissionais “tábula rasa” em seus fazeres e saberes. Para a autora, a adoção desse termo gerou no meio educacional propostas e implementação de “cursos aligeirados, descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tornam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino abordando-o de forma superficial” (p.14).

O termo treinamento, presente na LDB 9.394, de 1996, no artigo 87, parágrafo 4º diz “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” Sobre esse termo, Marin (op.cit.) afirma que a adoção do termo treinamento, com seu correspondente, significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de possuir habilidades não é algo para ser rejeitado integralmente, haja vista ser necessário em algumas áreas da educação. Porém adverte que devemos recusá-lo quando:

[...] há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tão maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois estamos, de modo geral, meramente modelando comportamento, ou esperando reações padronizadas, estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (p.15).

Outro termo também considerado inadequado para a educação pela autora foi o termo aperfeiçoamento, por ter como objetivo a busca da perfeição. Ela adverte que “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torna-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (p.16).

No caso dos professores da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas às interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos a clara ideia de que em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos de educação continuada (p.16).

Outro termo amplamente utilizado na educação foi capacitação. Marin (1995) sinaliza que essa ideia traz a perspectiva da formação continuada, pois “ aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão (p.17). Ainda assim, a autora denuncia que “[...] a adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de *capacitação* visando à *venda* de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (p.17) (grifos do autor).

Sobre esse aspecto, podemos identificar no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, inúmeros projetos e “pacotes” implementados na Rede Municipal, que desembarcam nas escolas trazendo como bagagens, propostas e teorias que não dialogam entre si, e na maioria das vezes, pouco sabem sobre a realidade, sobre as experiências e saberes produzidos pelos sujeitos nos cotidianos escolares. As formações propostas são, na maior parte dos casos, aligeiradas, descontínuas. Chamadas de “capacitação”, tem se limitado a “passar para o professor o que e como deve ser feito, a receita” para que os alunos realizem e “obtenham êxito nas avaliações”. A exemplo: Projeto Cientistas do Amanhã (coordenado pelo Instituto Sangari), Projeto Autonomia Carioca (coordenado pela Fundação Roberto Marinho), Alfa e Beto (coordenado pelo Instituto Alfa e Beto), Se Liga, Fórmula da Vitória (coordenado pelo Instituto Ayrton Sena), entre outros.

Em seu trabalho de análise, Marin sistematiza um bloco de termos como educação permanente, educação continuada e formação continuada em função dos aspectos que os aproximam. Segundo a autora, além de trazerem uma concepção de processo, de desenvolvimento por toda a vida, eles partem de uma perspectiva que valoriza a pesquisa no processo de formação do professor e reconhece a importância dos saberes e da prática docente produzidos no cotidiano escolar. Para Marin (op.cit), o termo educação continuada incorpora as dimensões pessoal, institucional e social.

Assim, “[...] o uso do termo educação continuada consiste em auxiliar os profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão” (p.19).

A reflexão sobre os termos mencionados nos ajuda a compreender os seus usos nos discursos e projetos de governos, nas propostas formuladas por instituições internacionais e produções acadêmicas que revelam as concepções de educação, de formação, de sujeitos que estão sendo defendidas e propostas em determinados contextos sociais.

Cabe sinalizar que embora muitos sistemas de ensino utilizem os termos desenvolvimento profissional, formação contínua e continuada e educação permanente, permanece em suas propostas o modelo clássico de formação apoiado no acúmulo de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática e atualização da formação inicial recebida.

Candau (2003) sinaliza que “a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (p. 51). Pontua ainda, que “a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos” (p. 52).

Alguns exemplos dessas experiências no País são: o Art. 38 da Lei 5692/71 que determinava que os sistemas de ensino deveriam estimular o aperfeiçoamento e a atualização permanente de professores e especialistas em educação; na década de 80, uma outra experiência foi a implantação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs.²⁸; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 também encontramos algumas indicações quanto à formação continuada

²⁸ Pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, o projeto foi implantado em 1983 nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, abrangendo 55 Centros, sendo estendido, depois, a outros nove Estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 Centros em 1987 e 199 em 1991, quando atingiu 72.913 matrículas (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123, *apud* SAVIANI (2005)).

quando estabelece no Art. 6, item III, que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação em diversos níveis e, mais adiante, no artigo 67, itens II e V respectivamente, determinam o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e período reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho dos docentes. Estes encargos ou responsabilidades são de competência dos sistemas de ensino que deverão oficializá-los, como direitos, nos estatutos e planos de carreira do magistério público. No cotidiano dos professores das redes pública municipal e estadual, o cumprimento da Lei ainda não se efetivou. São inúmeros os processos com pedidos de licença para estudos (até mesmo sem vencimentos) que são indeferidos, e os períodos reservados para estudo, planejamento e avaliação, são inexistentes ou, ainda, improdutivos em função da pouca estrutura (falta de professores, estrutura física, excesso de questões burocráticas em detrimento de reflexões pedagógicas, etc.).

Entre as ações voltadas para a formação docente estão também a criação do programa de Formação Continuada “Parâmetros em Ação” em 2000 e a aprovação do Plano Nacional de Educação (em 2001) que enfatiza:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade de educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (p.157).

Um outro documento oficial brasileiro que aborda a formação continuada de professores é o que contém os Referenciais para a Formação dos professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (designação atual: 1º ao 5º ano) que assim entendem a formação continuada:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das técnicas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. [...] A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades (p.70-71).

São expressivos os documentos que normatizam a elaboração de políticas voltadas à formação docente (inicial e continuada). No entanto, a materialização dessas ações ainda é em algumas redes de ensino, pontual, fragmentada e marcada por tensões.

A partir da compreensão dessa complexidade apreendo que a autoformação exige do sujeito em formação a tomada de consciência do seu protagonismo para que, a partir dessa compreensão, possa fazer escolhas e reflexões. O que exige a articulação entre a autoformação, heteroformação e ecoformação (PINEAU, 1988) e o exercício da alteridade no lugar fronteiro da coformação presente na teoria tripolar. Ela (autoformação) nos remete a uma formação permanente, ao longo da vida, onde o sujeito aprendiz, se sabendo inacabado (FREIRE, 1997), se põe a caminho, em permanente processo de aprendizagem e significação, consciente da sua dependência das relações sociais que estabelece com os outros, com a comunidade, com o conhecimento e consigo mesmo.

A autoformação docente tem sido apontada em vários estudos e por diversos autores que se dedicam aos estudos sobre formação de professores - Nóvoa (1992,1995), Josso (2002,2004), Imbernón (2006), Tardif (2010) - como uma das temáticas necessária e rica para a compreensão dos aspectos individuais, coletivos e contextuais, que envolvem o desenvolvimento dos professores. Nesse sentido, os estudos ancorados nos processos de autoformação atribuem ao sujeito um papel ativo e criativo na construção da profissionalidade e identidade docente, pois no processo formativo desenvolve um processo autorreflexivo sobre os seus saberes e fazeres que permitem indagar, (auto)examinar, (auto)organizar analisar e explicitar os motivos das escolhas feitas a partir das demandas surgidas na vida e na profissão. Esse movimento pressupõe responsabilizar-se e assumir a autoria nos percursos escolhidos e ou ainda impostos a ele. Pineau (*apud*, GARCIA, 1999 p. 67) sinaliza que:

[...] A autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito –mas é também aplica-lo a si mesmo e tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo em sujeito e objeto muito particular, que podemos denominar de autorreferencial (p.67).

Nóvoa (1995) sinaliza que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p. 25). Nessa perspectiva, a ação de formar-se toma a experiência docente como elemento

mobilizador de autoconhecimento de si e percepção dos contextos e fatores que afetam, condicionam e potencializam o exercício da profissão.

Apoiada por esse entendimento, o próximo itinerário conduz a apresentação da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro em sua estrutura e projetos buscando compreender como esses elementos são percebidos pelos professores e como incidem nas maneiras de ser e estar professor na rede de ensino carioca.

TERCEIRO ITINERÁRIO - A TRAMA: OS CONTEXTOS E OS SUJEITOS.

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento (MORIN, 2003, p.35).

Como já sinalizado anteriormente, vivemos em meio à disputa paradigmática que transcorre na coexistência de um mundo ainda organizado por princípios cartesianos e newtonianos ancorados na objetividade e racionalidade científica, na fragmentação do conhecimento, na noção de tempo e espaços absolutos e de um mundo que pulsa, sinalizando que a simplificação, a descontextualização não oferecem as lentes necessárias para que as suas contradições sejam analisadas²⁹.

Nesse contexto, encontramos não só mudanças epistemológicas como também mudanças nas formas analíticas de se olhar e se apropriar da realidade. Um dos princípios que tem sido largamente defendido como caminho para enxergar esse mundo, é o holográfico (MORIN,1991,p 123) que ao propor a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades e binarismos, ao assumir que a subjetividade, a emoção, a relação entre os saberes, os sujeitos e os contextos são fundamentais para sua compreensão, reconhece que a soma do conhecimento das partes não é suficiente para que conheçamos o conjunto, pois “o todo é maior do que a soma de suas partes”. Da mesma forma, alerta que é limitador ter as lentes voltadas apenas para o todo, pois a riqueza das partes fica escondida e impedida de expressar-se em sua plenitude. Daí que o “todo é, ao mesmo tempo, menor e maior que a soma das partes”, o que significa

²⁹ Os estudos de Morin (1991,2000, 2003) e Santos(2004), dentre outros, contribuem para a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento e articulação do pensamento nos contextos das transformações produzidas e vividas pelas sociedades no mundo moderno. Usando denominações variadas: paradigma emergente (Santos, op.cit) e paradigma da complexidade (Morin,(op.cit)), os autores sinalizam a emergência de um novo paradigma que rompa com a concepção de relações, saberes e conhecimentos parcelados, fragmentados e hierarquizados.

reconhecer a relação dinâmica e a interdependência entre a realidade e suas partes constitutivas.

É apoiada nesse princípio que busco compreender como as demandas econômicas, políticas e sociais se articulam às discussões em torno da qualidade do ensino na rede pública municipal do Rio, no período de 2009 a 2012, quais as demandas geradas para a prática docente e ainda como essas demandas são significadas pelo professor. Creio que essas questões ajudam a desvelar as rotas e percursos escolhidos para ser e estar professor nesse contexto.

III. 1 Revelando os contextos – A Secretaria Municipal de Educação do Rio

Antes de discorrer sobre as mudanças trazidas pela nova gestão que assumiu a prefeitura do Rio a partir de 2009, julgo importante sinalizar que qualquer movimento no sentido de compreender a complexidade da Rede municipal de educação do Rio terá que considerar a multiplicidade e a diversidade que a constitui. Singularidades que marcam a ocupação dos espaços de uma cidade com uma população estimada de 6.320.446 habitantes (IBGE, 2010) e uma densidade demográfica (hab/km²) de 5.265,81. Peculiaridades que condicionam o acesso aos bens culturais, econômicos e sociais de uma população que ainda apresenta uma taxa de analfabetismo de 2,9 da população com 15 anos ou mais (IBGE, 2010).

O exercício de analisar a rede pública municipal de ensino requer uma “reforma de pensamento” que permita “articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer” (MORIN, 2003, p. 35) as demandas vivenciadas pelas unidades escolares e pelos sujeitos nos diferentes lugares que ocupam (alunos, professores, funcionários técnicos administrativos, gestores, Estado, e demais participantes da vida escolar). Esse movimento demanda a compreensão de qual é a natureza dos projetos em disputa, quais serão implementados pelo poder público e ainda como os sujeitos ordinários, “supostamente entregues à passividade e à disciplina” (CERTEAU, 2002, p.37) manifestam nas suas “maneiras de fazer” a aceitação/recusa das políticas públicas com suas orientações, prescrições e instrumentos de controle, voltadas para a educação .

Nesse sentido, esse porto de paragem, será dedicado à apresentação da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, tanto na sua organização estrutural quanto os

programas e propostas voltados para as escolas da rede a partir de 2009, entendendo esses fios como significativos para a compreensão das questões que envolvem as políticas públicas, o cotidiano escolar e como elas influenciam e condicionam a (auto)formação e a construção da profissionalidade docente.

Considero oportuno sinalizar que, em 2010, participei, como professora representante da 4ª CRE, das discussões relativas às orientações curriculares da área específica de Língua Portuguesa propostas para às escolas da rede. O meu envolvimento permitiu que eu pudesse me aproximar de alguns dos contextos onde as propostas foram(e ainda são) formuladas e ajudaram a amadurecer algumas das perguntas que viriam a nortear minhas questões de estudo em relação ao protagonismo docente diante da sua formação e do seu fazer.

A escolha pelo recorte temporal 2009/2012, se deu ainda, como já dito, em função da minha participação em um dos projetos destinados a aceleração de aprendizagem e correção do fluxo escolar, implementado na rede. O projeto Tecendo o Saber, instituído em 2011 pela SME, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, destinava-se à correção do fluxo escolar dos alunos do 5º ano em distorção idade e série. Foi nele, como já dito, que se deu o encontro entre mim e os interlocutores da pesquisa.

Para caminhar nesse itinerário, recorri aos dados divulgados através do site da Secretaria Municipal de Educação (SME), às matérias divulgadas em dois jornais de grande circulação, a artigos contendo opiniões sobre o cenário e a política educacional carioca e às anotações do caderno de campo. Cabe dizer, que algumas delas inicialmente foram registradas sem a pretensão de usá-las em uma pesquisa, haja vista que na época não havia ingressado no mestrado. Foram anotações feitas por mim em diversos momentos de reuniões e encontros de professores, num movimento de não deixar no esquecimento o que ouvia e que recuperei nesse estudo, para dar ao leitor, mesmo sem poder trazer a sua intensidade, uma noção do período narrado por mim.

Em sua estrutura administrativa, a rede municipal de educação do Rio é composta por um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)³⁰ que

³⁰ A 11ª CRE foi criada pelo Decreto 36703 de 10 de janeiro de 2013. Ela abarcará unidades escolares que antes pertenciam à 4ª CRE.

cobrem uma área de 1.224,56 km². As coordenadorias regionais foram criadas em 1994 e se constituem em instâncias intermediárias entre o nível central (SME) e as unidades escolares. Assim, cabe a cada CRE coordenar o trabalho desenvolvido nas escolas situadas em um conjunto de bairros que possuem características próprias em relação aos bens e serviços públicos oferecidos à população; diferentes formas de organização espacial (tipos de moradia, condições de saneamento básico, produção e consumo de bens culturais) e ainda condições sociais diversas(nível de escolarização, emprego, renda) que afetam o trabalho educativo e interferem na distribuição e permanência das oportunidades educacionais.

Figura 01: Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (no mapa não consta a área destinada a 11^a CRE).



Fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo – Instituto Pereira Passos – Armazém de Dados(<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/avaledu/Index.htm>). Acesso

Entre as atribuições das CREs estão: a implementação nas escolas da política educacional, participar do planejamento, da formulação das estratégias, da coordenação e do acompanhamento de programas e projetos; estabelecer metas e indicadores para avaliação das ações da Coordenadoria, monitoramento e acompanhamento das ações realizadas pelas escolas, de modo a cumprir a seguinte missão: “dar um salto de qualidade na Educação do Rio de Janeiro[...], assegurar a excelência na Educação no ensino fundamental e na educação infantil, de maneira a contribuir para formar

indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos”³¹.

Segundo os dados disponibilizados pela SME no seu conjunto de páginas na internet, a Rede possui, atualmente³², 1074 escolas; 249 creches públicas municipais em horário integral; 178 creches conveniadas; 100 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs). Possui 680.708 alunos distribuídos entre a Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental(1º ao 9º ano) e o Programa de Educação de Jovens e Adultos(PEJA).

Para o atendimento dos alunos, a Rede conta com 42.195 professores (18.190 professores I- professores de diferentes áreas do conhecimento; 21.764 professores II – que geralmente atuam da creche ao 5º ano e 2.241 professores de Educação Infantil). Seu quadro de recursos humanos é composto também por 7.260 agentes auxiliares de creches, 978 secretários escolares; 10.195 funcionários de apoio administrativo.

Além das escolas, creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), possui as unidades de extensão que oferecem atividades fora do horário escolar e com vagas limitadas: 13 Clubes escolares que oferecem atividades ligadas ao esporte; 10 Núcleos de Artes se dedicam às artes, música, dança e vídeo e 19 Polos de Educação pelo trabalho que abordam questões relativas ao mundo do trabalho.

Além das atividades oferecidas pelas unidades de extensão, o site da SME apresenta os projetos que são desenvolvidos, embora não cheguem a ser realizados por todas as unidades escolares: Escolas do Amanhã, Orquestra de Vozes Meninos do Rio, Escola de Bamba(Escola de samba mirim), Festival de Música (Fecem), Ciranda de Espetáculos, Poesia na Escola, entre outros.

Como já dito, a missão assumida pela SME é buscar através das suas ações e projetos, “dar um salto de qualidade na educação”. Os empreendimentos e discussões sobre o salto de qualidade na educação não são recentes e nem específicos da rede

³¹ Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme> Acesso em 10.12.2012.

³² Dados obtidos no site da SME <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme> . Acesso em 17 de janeiro 2013.

municipal do Rio de Janeiro e do Brasil. Eles compõem um contexto mais amplo permeado por questões situadas historicamente na economia, na política, nas mudanças sociais e culturais.

Compartilho com Algebaile (2004) que “a especificidade da escola brasileira não pode ser dissociada de um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais implicadas com a formação societária brasileira[...]entre elas:

a forma de inserção do Brasil em uma formação econômico-social de largo espectro capitalista orientado por projetos de inserção econômica e cultura mundial que acabam por renovar e aprofundar continuamente uma condição capitalista dependente, sustentadora de uma elite que para atualizar seu poder, precisa garantir, de forma regular, uma integração parcial – por vezes absolutamente residual – de imensas parcelas sociais (op.cit. p, 17).

Embora as condições concretas para a realização desse estudo e a temática a que me proponho discutir não me permitam uma discussão aprofundada sobre as questões importantes sinalizadas por Algebaile (op.cit.), entendo que a política implementada na Rede precisa ser vista à luz do processo das reformas educacionais nos contextos global, nacional e local, em curso desde os anos 90³³. Diante do processo de mundialização da economia, crise do capital e descrédito do chamado Estado intervencionista, o conhecimento é entendido como uma importante variável para a organização social e atendimento das demandas econômicas desde que orientado pelos interesses das classes dominantes.

Ao fazer uma análise sobre os impactos sofridos pela escola pública nesse período, Algebaile (op.cit. p.57) sinaliza opções políticas que ainda marcam as políticas educacionais na atualidade. Segundo a autora, o investimento realizado nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso

Centrou-se na eficiência da gestão do setor educacional e do ensino, enfatizando questões administrativas e pedagógicas. Não penetrou na problematização das relações que efetivamente produziam uma *escola que não ensina* e dos limites de uma escola assim configurada frente o agravamento do quadro social. A eficiência do ensino dependia da

³³ Cf. ALGEBAILLE, E. B. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese (doutorado em educação), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2004.

modernização da administração pública, da escola e do professor. *E ponto!* (grifos do autor).

Para Santos e Shiroma (2008), os anos 90 foram marcados por um processo amplo de reconfiguração no campo educacional que priorizou as reformas curriculares, a definição e elaboração de avaliações em larga escala e uma política de financiamento. “Uma segunda onda de reformas teve início adotando uma perspectiva sistêmica” (op. cit. p.5), tendo como meta o cotidiano escolar.

Após ampla disseminação de indicadores da educação, diagnósticos buscando formar novos consensos em torno da necessidade de reformas, os governos passaram a patrocinar programas e ações que efetivamente atingissem as unidades escolares. Era *preciso aterrissara reforma no chão das escolas* (SANTOS; SHIROMA, 2008, p. 5) (grifos do autor).

Essa busca pelo “consenso em torno da necessidade de reformas” se alinha às reflexões elaboradas por Gramsci (*apud*, ALGEBAIL, 2004) sobre os modos de operar dos grupos hegemônicos para preservação do seu lugar e manutenção dos seus interesses. Apoiado por indicadores e diagnósticos que sinalizam o fracasso e a inadequação escolar para responder as demandas econômicas e sociais, constrói-se ações e discursos sobre as reformas necessárias que levam “em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida (p. 58)”. Assim vende-se sonhos e esperanças de acesso a uma realidade dificilmente acessada pela maioria dos grupos que compõe a sociedade. Para alimentar as aspirações de sucesso e conquistas é necessário “certo equilíbrio de compromisso de ordem econômico-corporativa” (GRAMSCI, 2000b, *apud*, ALGEBAIL, 2004, p.58) que busque “harmonizar” não apenas os interesses hegemônicos, mas que contemple as aspirações de outros grupos.

Apoiada nessa lógica, a educação escolar é orientada e condicionada pela política educacional, que segue as diretrizes do “capital humano”³⁴, difundida a partir da década de 60, do século passado, inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra (FRIGOTTO, 1997). Discursivamente alimenta-se a promessa de que os investimentos em educação redundariam taxas de retornos sociais e individuais, na medida em que

³⁴ Segundo Frigotto (1997), “O *capital humano* (grifos do autor) é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* (grifos do autor) e portanto de maior produtividade”(p.7)

trabalhadores qualificados e credenciados pela educação teriam ganhos com, por exemplo, o aumento de renda; conquistariam status alcançando maior inserção no meio social e trariam para o país o aumento da produtividade e geração de riquezas. Nessa concepção, a educação é colocada como prioridade, como única alternativa para ascensão social e democratização das oportunidades entre as classes sociais na medida em que credencia e diferencia os sujeitos na sociedade.

Silva (1995) chama atenção para as políticas educacionais orientadas pelos argumentos neoliberais que apresentam um discurso baseado no Estado mínimo, com ampliação de liberdade e autonomia.

[...] a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade [...] e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. (p.18).

Embora seja atribuído ao Estado um caráter mínimo, ele se mantém regulando e intervindo de forma centralizadora, quer seja nas reformas curriculares, nas propostas de formação docente, nas avaliações de larga escala, nas produções de textos políticos, onde são estabelecidas competências, habilidades, metas a serem atingidas por alunos, professores e gestores das escolas.

Na rede de ensino do Rio, e creio não ser a única, nos encontros destinados a “capacitação” (termo usado pela gestão municipal), em momentos de avaliação na escola, ou ainda, nas conversas informais no cotidiano escolar, é possível identificar a mão pesada e os olhos invisíveis, mas presentes, do Estado. É expressiva a quantidade de planilhas e de relatórios que buscam mensurar o quantitativo de alunos “fora dos padrões”, o quanto (em detrimento do como) foi executado pelo professor, o quanto (em detrimento do que, e por qual processo) foi realizado pelos gestores.

Como já sinalizado, os impactos das demandas globais sobre o Brasil, assim como outros países da América Latina, levou-o a adotar políticas públicas alinhadas à nova ordem mundial. Para isso, incorpora elementos do discurso neoliberal e adota ações subordinadas às leis de mercado: privatizações de empresas estatais, ausência cada vez mais acentuada do poder público na esfera social, aumento da influência e

ação de empresas privadas e organizações não governamentais em áreas antes da alçada pública, entre outras.

O baixo desempenho educacional do país aciona os organismos internacionais³⁵ responsáveis pela organização e realização em 1990, da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, que pressionam inúmeros governos, entre eles, o governo brasileiro a assumir o compromisso de priorizar investimentos e esforços para elevar o desempenho educacional através da universalização da Escola Básica e a redução do analfabetismo até 2000. A partir das avaliações dos relatórios apresentados pelas nações, informando os investimentos e ações empreendidos para alcançar as metas estabelecidas em Jomtien, um novo movimento - desta vez realizado em Dakar (Senegal) no final de 2000 - propôs novas metas a serem atingidas e prescreveu ações para a promoção da Educação para Todos até 2015. Entre os compromissos reiterados e assumidos, está o de “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagens reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida”³⁶.

III. 2 Salto de qualidade na Educação do Rio: contextos de sua (re)produção.

Na legislação brasileira nacional e local (Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), orientações curriculares, avaliações em larga escala, entre outros, circulam discursos que sinalizam a urgência de inovações nas instituições escolares e a necessidade de uma formação docente que possibilitem uma educação de qualidade. No entanto, cabe indagar quais os elementos considerados ao se falar sobre qualidade, ensino e formação (discente e docente), pois, numa sociedade, a educação é um fenômeno complexo, simultaneamente instituído e instituinte, que envolve múltiplas dimensões, tais como: as condições socioeconômicas da sociedade, os fatores intra e extraescolares, a democratização dos espaços de elaboração, organização e gestão,

³⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM) – organizadores da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia) em 1990.

³⁶ Uma das seis metas da Educação para Todos, estabelecidas em Dakar (2000). Disponível no site da SME: www.rio.rj.gov.br/web/sme. Acesso 10.10.2012.

complexas redes de produção e negociação de sentidos entre as esferas macro e micro nas quais a escola está interligada.

A partir desse entendimento, utilizarei a abordagem do “ciclo de políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) para compreender a trajetória da política educacional, em curso, no município do Rio de Janeiro. A concepção de trajetória traz a ideia de movimento pelo qual a política percorre através do tempo e do espaço. Esse movimento tem um grau de incerteza de como a política pode se mover de um contexto para o outro.

Os autores (*apud*, MAINARDES, 2006) sinalizam que a elaboração das políticas nacionais envolve um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo, cópia de fragmentos e ideias de outros contextos, de uso e aperfeiçoamento de ações e experiências já tentadas e testadas que são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos que são recriados e (re)significados nos contextos da prática.

Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) sinalizam que as políticas educacionais estão imbricadas a diferentes esferas de poder historicamente constituídas e se articulam em diversos momentos de produção, o que significa descartar a concepção de que elas sejam totalmente hierarquizadas e marcadas por ações estanques e exclusivamente governamentais. Nesse sentido, é preciso considerar os contextos em que são produzidas que, embora apresentem especificidades, são interligados, não se enquadram a dimensões temporais e sequenciais e, em cada contexto, se produz embates, disputas, e múltiplos interesses. Para os autores (*op.cit.*), a política, desde sua elaboração pelo governo até sua chegada às salas de aulas, passa por um ciclo contínuo constituído por três contextos primários: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática. Mainardes (2006) sinaliza que, em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto de Influência é o terreno onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos, postos em disputas, são construídos. É nele que os conceitos adquirem legitimidade e constroem um discurso de base que define o que é “ser educado” e o que

deve ser considerado na política educacional. Nesse contexto estão presentes “as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). Assim, as arenas são: arenas públicas de ação, representadas pelos meios de comunicação social onde os discursos produzidos podem ou não ser questionados; arenas públicas mais formais, articuladas e representadas por grupos representativos (escolas, autoridades locais e comissões) e ainda as arenas das influências globais e internacionais que envolvem de forma mais direta “(a) a circulação internacional de ideias[...] (b) o processo de “empréstimo de políticas”[...] e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências[...] (op.cit. p.52).

Uma outra forma das influências se materializarem é através do patrocínio e em alguns aspectos à imposição de ações “recomendadas” por agências multilaterais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO. Elas exercem seu poder através de discursos que apontam verdades, soluções e prescrevem: a prioridade de ações voltadas para o ensino fundamental, em detrimento de outros níveis da educação, a política de distribuição de recursos condicionada à quantidade de alunos na rede nesse nível de ensino, a utilização de avaliações e currículos padronizados que tem servido para a regulação e intervenção do Estado e responsabilização das escolas, dos professores, das famílias e do aluno pelos resultados obtidos.

Entendo, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas (*apud*, MAINARDES, 2006), que as conferências, os fóruns sobre educação, mediados e organizados pelos organismos multilaterais, constituem o contexto de influência descrito por Ball (2005) que, num processo tenso, tem orientado as políticas educacionais nacionais e locais destinadas ao sistema público de ensino

Entretanto, é preciso considerar que cada nação, cada estado e município, interpreta e recria as políticas originais recontextualizando-as de acordo com a sua realidade. Embora não se possa negar a força e influência de determinados grupos legitimados socialmente, há de se reconhecer a existência de outras vozes e silêncios que hibridizam os processos de idealização, formulação e prática das políticas educacionais. Assim, elas não são determinadas num único contexto, ao contrário, são atravessadas por transformações contínuas e por diversas relações entre instituições, sujeitos, contingências, valores, poderes, entre outros elementos (BALL, *apud*, op.cit.).

Mainardes (op.cit.) sinaliza que o contexto da influência está imbricado ao contexto de produção de texto. Ele considera que a “política de fato” é constituída pelos textos políticos e legislativos, instrumentos que materializam a política proposta e as colocam em prática.

Estes textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, portanto representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Para realizar o projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca (termo chave utilizado pela SME), o governo municipal, empossado em 2009, trouxe para as 10 CREs (a 11ª CRE ainda não existia) e, conseqüentemente, para as escolas, “ mudanças significativas nas políticas curriculares, na formação de professores, na gestão de recursos, nas formas de implantação e controle das ações administrativas, pedagógicas e avaliativas. Naquele ano, logo nos primeiros meses de gestão, algumas ações foram realizadas com o objetivo de diagnosticar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos da Rede. Num processo de revisão de conteúdos escolares e avaliação dos alunos, a nova administração divulgou que a Rede Pública apresentava uma situação preocupante: uma parte significativa dos alunos não sabia ler, escrever, e muitos se encontravam em distorção idade/série.

Em entrevista ao Jornal O Dia (11/04/2009), a Secretária de Educação sentenciava: “A educação carioca está numa situação em que, para dar o salto de qualidade, é preciso fazer uma operação de guerra”:

A implantação da “aprovação automática” provocou uma queda significativa no rendimento dos alunos do ensino fundamental; Há uma histórica falta de investimento e projetos voltados para a educação infantil; A rede sofria pela ausência de uma política educacional clara, utilizando resultados de avaliações de que participa ou implementa; Professores encontravam-se desmotivados, sem treinamento contínuo e orientação pedagógica efetiva; Há uma histórica falta de professores, bem como de coordenadores pedagógicos, pessoal administrativo e de apoio (inspetores, merendeiras, etc.); Há baixíssimo envolvimento dos pais no processo educacional; Muitas crianças têm graves problemas de aprendizado por suas circunstâncias sociais e

dificuldades de saúde. (Disponível em <http://www.siteresources.world.bank.org>. Acesso em 10.10.2012).

Ao atribuir o baixo rendimento dos alunos à “implantação da aprovação automática”, a Secretária minimizou toda a discussão, protagonizada pelos professores e demais atores sociais, que acontecia na Rede em relação à política dos ciclos de formação, às medidas adotadas pela gestão anterior em relação à avaliação, à organização escolar e curricular e formação docente necessária àquela política educacional.

É inegável os investimentos da atual gestão na construção dos Espaços de Desenvolvimento Infantil; no entanto, não é noticiado que muitos desses espaços, embora inaugurados, funcionam sem a devida estrutura no que diz respeito a recursos humanos e bens materiais (mobiliários, utensílios de cozinha, telefone, etc.). Da mesma forma, não é sinalizado o quantitativo de escolas que utilizam o rodízio³⁷ de turmas para que possam atender aos alunos. Estratégia que mexe com a vida das famílias, principalmente das classes populares, que contam com o espaço escolar como lugar de educação e de proteção, enquanto estão nas jornadas de trabalho. Mexe com o cotidiano da escola, pois os professores envolvidos no rodízio não encontram condições adequadas para o planejamento e desenvolvimento do trabalho.

Em relação ao despreparo do professor sinalizado pela Secretária, após quatro anos de gestão ainda não foi apresentado aos docentes da rede uma política clara e processual de formação continuada e de natureza curricular. Os momentos de formação que acontecem geralmente no início do ano letivo e esporadicamente durante o ano apresentam temas diversos determinados pelo nível central e, muitas vezes, encontram resistência por parte dos professores, principalmente os mais antigos na rede, que sinalizam que “foi agradável, mas, não acrescentou muito” ou ainda “é sempre a mesma lengalenga, quero ver pegar a minha turma”; “Com tanta coisa pra fazer na escola tenho que ir para longe, ouvir nada, dar conta de tudo, quando ninguém sabe dizer o que é que a SME quer”(Falas de diferentes professores registradas no caderno de campo).

³⁷ Em situações em que há faltas de professores ou falta de espaço (salas de aulas), o rodízio de turmas é adotado fazendo com que o atendimento seja feito em dias alternados. O que significa que apenas em alguns dias da semana os alunos terão aulas.

Quanto à orientação pedagógica efetiva, muitas escolas não tem o profissional para desempenhar a função de coordenação pedagógica e, quando tem, ele se desdobra entre a orientação pedagógica e as atividades burocráticas que tomam parte significativa do tempo deste profissional: “Eu sei que não estou dando conta do pedagógico, é tanto papel pra ler. Às vezes chegam e-mails no fim tarde pedindo as coisas. Acabo tendo que apagar incêndio o tempo todo”(avaliação de uma coordenadora pedagógica sobre o desempenho do seu trabalho).

Na época, as declarações da Secretária sobre “cenário de guerra” e as estratégias e operações adotadas, foram vistas por alguns professores que estavam “no campo” e na academia como avaliações de “alguém estranha à Educação³⁸”. As ações e a forma como eram adotadas (com as idas e vindas, no movimento que a Secretária denominou como “planefazendo”) gerou polêmica e severas críticas nas escolas e no meio acadêmico. Uma dessas manifestações circulou na internet com ações de compartilhamento e comentários e foi protagonizada pela professora Cecília Goulart³⁹ que, em seu texto, tornou público o seu descontentamento:

Administrar uma rede de escolas públicas não é administrar uma rede de supermercados ou de pizzarias. Estamos formando crianças, jovens, pessoas, cidadãos; não estamos produzindo pizzas em série, para serem entregues em tempo mínimo. O que está em jogo é a educação pública que passou a ser tratada pela Secretaria Municipal como mercadoria de segunda classe, a velha história tem sido reacendida; *escola para classes populares, para pobres, não se precisa pensar e investir muito, aplica-se a velha receita, se eles não aprendem é porque não tem condições mesmo. Problemas deles.[...]* A atual Secretária de Educação, administradora especializada em Reformas, parece dar um caráter de reformatório às escolas. Ao compreender dificuldades que crianças e professores têm vivido para aprender e ensinar como problema de classe, social e profissional, respectivamente, e como deficiência de vários tipos, oblitera aspectos contextuais, políticos, teóricos, todos afetos à definição de políticas educacionais consistentes. Não há uma proposta da atual Secretaria, há uma dispersão de ações, agenciadas na tentativa de resolver problemas, deixando-se perder

³⁸ “Claudia Maria Costin graduada em administração pública, mestre em Economia e doutora em Gestão. Exerceu a função de ministra da Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi secretária de cultura de São Paulo na gestão do governador Geraldo Alckmin, secretária de Previdência Social, gerente do banco Mundial para a América Latina na área de Setor Público e Combate à Pobreza[...] (Fonte: SME,2012).

³⁹ Professora aposentada da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense(UFF).

a totalidade - a quem interessa isso? Quem sai ganhando?[...] A hora é grave. *Choram Marias e Clarisses*. (Publicado em 07/05/2010. Disponível em carosamigos.terra.com.br. Acesso em 15/05/2010) (grifos do autor).

A carta aberta da Professora Cecília Goulart foi uma das inúmeras manifestações contra a política educacional adotada, o que corrobora a existência de diferentes grupos e sujeitos, lendo, interpretando, exercendo pressão, tentando nos seus espaços de atuação, exercer influência na política educacional pensada para o Rio.

Fazendo uso do que Ball (2005) sinaliza como contexto de produção de texto, a Secretária constrói o seu discurso “para controlar as representações da política” (BOWE, *apud* MAINARDES, 2006, p. 52) e usa como estratégia a cultura da performatividade.

[...] a performatividade é alcançada mediante a construção e publicização de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, com mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 544)

Entre as ações guiadas pela performatividade descrita por Ball (*op.cit.*), estavam as adotadas para diagnosticar a situação da rede e o empreendimento na formulação e divulgação de quadros estatísticos que informavam as condições de aprendizagem das escolas. Foram preparados, distribuídos e utilizados durante 45 dias, Cadernos de Revisão da Aprendizagem com vistas aos testes, realizados em língua portuguesa e em matemática. O material e as avaliações foram elaborados em parceria com o Instituto Ayrton Senna⁴⁰ – Instituição que integra o programa de Parceria Público Privado adotado pela SME.

Os resultados das primeiras avaliações apresentados pela Rede foram usados como justificativa para a implementação de ações que pudessem alterar o baixo rendimento dos alunos e elevar a qualidade da educação carioca. O “cenário de guerra” acenava para a necessidade de diferentes projetos que explicitassem qual a política

⁴⁰ Em seu site, o Instituto Ayrton Senna apresenta como objetivos criar “oportunidades de desenvolvimento humano às novas gerações. Dessa maneira, está contribuindo para que crianças e jovens brasileiros tornem-se cidadãos autônomos, competentes e solidários, orgulhosos da nação que ajudam a construir”. Disponível em senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp. Acesso em 10.10.2012.

educacional da rede (já que, segundo a atual gestão, a política anterior não era clara), entre eles: a formulação dos textos curriculares que se constituíram no documento “recomendado”(daí orientações curriculares) e submetido ao controle bimestral através de avaliações externas padronizadas ; projetos de alfabetização, realfabetização, aceleração de aprendizagem, entre outros

A imposição do período de 45 dias de revisão e a realização do provão, como foi chamada a primeira avaliação, além de alterarem a dinâmica escolar gerou muita polêmica. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio (SEPE) divulgou a insatisfação da categoria e a decisão de não corrigir as provas. O projeto de parceria público-privado era visto com desconfiança:

A decisão da categoria na assembleia é uma prova clara de revolta que as últimas medidas da secretária municipal de educação, Claudia Costin, vem implementando na rede de escolas do município – a maior rede municipal da América Latina. Os professores desaprovam os convênios que estão sendo criados pela SME com entidades privadas, como a Fundação Ayrton Senna e ONGs que interferem na autonomia pedagógica dos mestres e nos projetos das escolas (O GLOBO, 19/03/09).

Após a realização da primeira avaliação proposta pela SME, as escolas continuaram a receber cadernos de exercícios das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, denominados de Cadernos de Apoio. Após o 4º bimestre, as escolas com o 2º segmento do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) passaram a receber os cadernos relativos às outras disciplinas. A SME também convidou voluntários e convocou estagiários de universidades para atuarem com os alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa ação foi justificada pela Secretária:

Quando nos ocorreu a ideia de chamar voluntários, inspirados em experiências bem sucedidas na Europa e na Ásia, achamos que pouca gente se ofereceria para participar. Mas, para nossa surpresa, 3.850 pessoas se apresentaram, havendo até necessidade de uma triagem – disse Claudia Costin, destacando o excelente nível dos voluntários (Jornal do Brasil, 9/11/2011)⁴¹.

⁴¹ Disponível em <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2009/11/09/voluntarios-das-escolas-municipais-recebem-homenagem-por-atuacao>. Acesso em 26/04/2011.

Longe de por em dúvida a declaração sobre “o excelente nível dos voluntários”, que não é o meu foco de reflexão, julgo importante sinalizar que, nas escolas, a presença e atuação dos estagiários e voluntários acontecem de acordo com a realidade de cada unidade escolar. Na escola onde atuo, os estagiários que recebemos até 2012, geralmente eram estudantes de Letras, Pedagogia, História. Percebo que, nas condições dadas pela SME e nas situações construídas pela escola, contribuímos pouco para que esses sujeitos sejam também autores e atores de suas práticas de estágio. É bem verdade que a experiência de estágio nas escolas públicas contribui para que o universitário possa se aproximar das questões que envolvem a educação pública, o que não significa necessariamente, que venham se apropriar de forma reflexiva, pois para que isso ocorra, algumas condições concretas precisam ser construídas. Entre elas, destaco a oportunidade de discussões e planejamentos coletivos e participativos, condições que muitas escolas têm encontrado dificuldades em viabilizar. Muitas vezes, sua atuação fica restrita a observação, acompanhamento dos alunos em atividade extraclasse (vídeos, recreação, etc.) ou auxiliando a Direção e coordenação em atividades diferentes das didático-pedagógicas. É importante ressaltar que muitos estagiários, ao se solidarizarem com os profissionais da escola no enfrentamento das “loucuras da rede”, como me definiu um deles, acabam não reivindicando o lugar que cabe ao estágio que, entre tantos objetivos, se destina a ser o espaço articulador entre a teoria e a prática, de modo que esse aluno estagiário seja capaz de observar, registrar problematizar e propor soluções, de modo que essas experiências contribuam para o seu processo formativo. A atuação das mães voluntárias em algumas escolas fica restrita à educabilidade em relação à limpeza do espaço, disciplina, e menos à função de “explicadoras” nas áreas de Língua Portuguesa e matemática, como afirmou a Secretária em depoimentos sobre a questão.

Além das ações já citadas, baseadas na cultura da performatividade (Ball,2005) outras duas incidem no cotidiano e no trabalho de gestores e professores, atribuindo não só a responsabilidade de toda à escola pelo processo de aprendizagem dos alunos (verificado a partir das avaliações externas) como também gerando grandes conflitos e trazendo insatisfações para algumas escolas em função da competição gerada pela criação de um ranking que situa às escolas em função de índices estabelecidos para cada unidade escolar.

A SME lançou no segundo semestre de 2009 o Termo de Compromisso de Desempenho Escolar e Acordo de Resultados que, na prática estabelece a premiação em dinheiro para os profissionais das escolas que atingirem as metas definidas pela SME e assumidas como compromisso pelos diretores das escolas. O Decreto nº 30.860 de 10 de julho de 2009 informava que a SME:

Resolve:

Art.1º - Instituir o Prêmio Anual de Desempenho a ser concedido aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

Art.2º o prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO I que acompanha este Decreto, com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – para o ano de 2009 e, nos anos seguintes, com relação ao IDERio – Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro.

Art.3º - O prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo *recompensar* os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos (grifos do autor).

O índice de avaliação mencionado no artigo 2º é gerado pelo resultado da Prova Rio aplicada todo o ano. De acordo com a SME, a Prova Rio produz informações importantes, com indicadores de desempenho da Rede que podem subsidiar as ações diferenciadas e direcionadas. Segundo a Secretária, a Prova Brasil⁴², que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por ser aplicada a cada dois anos pelo MEC, não permite acompanhar a rede escolar do Rio.

Embora a Prova Brasil não permita acompanhar o desenvolvimento da rede anualmente, o Ministério da Educação entende que ela traz dados importantes, na medida em que “deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica [...], confirmou a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema”(MEC, 2008, p. 20), o que contribui para que as secretarias de educação e o gestor escolar possam corrigir as distorções e desigualdades existentes no seu âmbito de atuação. No caso das escolas da Rede, ficam muitas perguntas em relação a

⁴² A prova Brasil foi implantada em 2005. Ela avalia os alunos da rede pública do 5º e 9º anos do ensino fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. No portal do MEC estão postados os seus objetivos.

nitidez dessa radiografia, já que os alunos das turmas de projetos de aceleração de aprendizagem não participam das avaliações externas.

No site do MEC constam informações sobre o IDEB:

O Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica. O Ideb será calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o País e a Prova Brasil para o Município. Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados de melhor qualidade na prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado da Prova Brasil indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

Em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se propõe a “compartilhar competências técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação de forma a consertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia”(BRASIL, 2007, p.10). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação idealizado a partir de um estudo realizado em parceria com os organismos internacionais (UNESCO e UNICEF) em escolas e redes de ensino, é um programa estratégico do PDE que contém 28 diretrizes:

Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência; por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programas de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regra claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares, etc. (BRASIL, 2007, p. 24).

Entendo que a Prova Brasil e o IDEB são instrumentos de regulação que dão ao Estado a possibilidade de comparar, mensurar, estabelecer metas e acompanhar o desenvolvimento educacional dos estados, municípios e escolas. Junto com as 28 ações que compõem o Plano de Metas, eles fazem parte do contexto de influência nacional

que incidem sobre os textos da política do município. Esses instrumentos, aliados a Prova Rio, tem desencadeado na rede uma competição e comparação entre as escolas e entre os profissionais que os aproximam do universo da economia onde produtividade, rendimento, mostras de qualidades são as metas perseguidas. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações passam a ser mais significativos do que os processos que os geraram.

Para Ball (2005, p. 11), as comparações geradas pelos resultados das avaliações e a produção de um ranking entre as escolas podem gerar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e até mesmo inveja. Esses sentimentos parecem mais aguçados quando vem atrelado a premiações, como é o décimo quarto salário:

Eu sei que temos que fazer o nosso trabalho independente do décimo quarto (salário), mas acho injusto a forma como essa premiação vem. Nem todas as escolas tem condições de realizar o trabalho de gostaria. Minha escola está em obras. Nós estamos funcionando dentro de outra escola. Eu trabalho numa sala que foi dividida para minha turma e uma outra turma da própria escola. Durante a aula, tem momentos fica impraticável. Minha aula invade a dela e a dela invade a minha. Qual é a qualidade possível? (Diário de campo, junho de 2011).

Como é possível ser Escola do Amanhã(risos) a gente não consegue nem ser escola hoje. Como é que me vem falar de qualidade, de premiação de esforço? E o esforço de ficar com um montão de criança deitada no chão naquele tiroteio? Não aparece ninguém. Nem SME, nem CRE... a polícia já estava ajudando a fazer o caos. Mas e daí, dá pra ter 14º ? Por que eles (referência ao Estado) não dão condições para que a gente consiga fazer nosso trabalho? (Diário de Campo, setembro de 2011).

As falas de professores colhidas por mim em situações diversas e por sujeitos diferentes trazem pistas dos contextos adversos onde a prática se materializa. As interrupções das atividades cotidianas por conta da violência local, tão rotineiras em algumas regiões, desorganizam não só a execução das atividades pensadas como também afeta emocionalmente alunos, professores, gestores e responsáveis que, na iminência do perigo, se sentem acuados e literalmente desprotegidos pelo Estado. Essas situações reais não podem e não são traduzidas pelos índices das avaliações externas de larga escala orientados pela cultura da performatividade descrita por Ball (2005).

Na rede, os discursos ancorados na performatividade (BALL, 2005) e publicados na imprensa, nas redes sociais e no próprio site da SME, no primeiro ano de

gestão Eduardo Paes/Claudia Costin, anunciavam “novidades” que prometiam “sucesso”, “vitória” e escamoteavam as contradições vividas pela educação numa sociedade ordenada pelas concepções neoliberais que discursivamente a concebem como caminho para a democratização social e na prática a tratam como mercadoria a serviço dos interesses do mercado e do governo. Entre as novidades estavam, inicialmente, a definição de sete projetos que no entendimento da SME, “desde que bem conduzidos e avaliados”, promoveriam a melhoria da educação carioca: (1) Revisão geral de português e matemática; (2) Recuperação de Aprendizagem ancorada no Programa de reforço escolar (destinados aos alunos em distorção idade série e aqueles considerados analfabetos funcionais com defasagem de aprendizagem). Desses projetos constam os Projetos Se Liga, Acelera, Fórmula da Vitória, Autonomia Carioca e Nenhuma criança a menos, entre outros; (3) Escolas do Amanhã⁴³ – programa desenvolvidos em 152 escolas da rede localizadas em “áreas conflagradas” que, segundo a SME, trata-se de um “programa criado pela Secretaria Municipal de Educação para mudar a realidade de alunos que estudam em áreas conflagradas da cidade” (SME,2012).

Atuando numa das Escolas do Amanhã, considero o programa bastante ambicioso, pois “mudar a realidade” dos alunos que vivem nas áreas esquecidas pelo poder público exigiria que outras instituições além da escola se fizessem presentes e atuantes. Garantir uma jornada ampliada aos alunos é inegavelmente um dever da SME, assim como assegurar que, junto com o discurso da mudança, venham as condições concretas de trabalho. A quantidade de “projetos, parceiros e intervenções” “oferecidos à essas escolas” muitas vezes comprometem mais o seu trabalho do que lhes fornece elementos para se pensarem e atuarem.

Outros projetos apresentados e desenvolvidos em algumas unidades escolares são: Escolas de mães; Rio – uma cidade de leitores; Creches que educam; Universidade virtual do educador carioca.

⁴³ Cf. LUCAS. Sônia. Projetos Escolas do Amanhã: Possibilidades Multiculturais? Dissertação, UFRJ, 2011; OLIVEIRA. Jaqueline Marques Tavares de. Lendo e escrevendo o amanhã: ideologias de “futuro nas políticas educacionais da SME/RJ dirigidas aos “territórios” conflagrados”. Dissertação, EPSJV. Fundação Oswaldo Cruz, 2012.

A expectativa nas escolas, diante dos “projetos inovadores” mencionados, foi permeada por diferentes reações. As falas, registradas por mim, em conversas informais durante reuniões promovidas pela 4ª CRE, SME e na escola onde atuava (e ainda atuo), nos meses iniciais da gestão Eduardo Paes/Claudia Costin, corroboram a opinião de Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006) e as posições de Certeau (2002) quando afirmam que os consumidores não aceitam as políticas públicas instituídas pelo poder de forma passiva, “como leitores ingênuos”(op.cit.). Elas são lidas e interpretadas de acordo com as experiências acumuladas, “valores, propósitos e interesses diversos” e compartilhados pelos sujeitos. É no contexto da prática que “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”(op.cit. p.53).

Nessa perspectiva, considero que os conceitos de *estratégia* e *tática* formulados por Certeau (2002) se aproximam da elaboração teórica formulada por Ball (2005) sobre o Ciclo de Políticas. Defendo que diante das estratégias - exteriores à escola – presentes nos contextos sinalizados por Ball (op.cit) e orquestradas pelo governo e organismos internacionais, os sujeitos, nos seus diversos espaços de atuação, utilizam *maneiras de fazer*, astuciosas, clandestinas; atuam com microrresistências que criam microliberdades e se recusam a consumir passivamente as determinações impostas pelas políticas públicas pensadas para a educação.

Para Certeau (2002) a estratégia está relacionada às práticas exteriores desencadeadas por relações de força. Ela supõe um lugar de próprio, delimitado, privilegiado, de poder e querer. Desse lugar as práticas são articuladas, calculadas e estão imbricadas a interesses em permanente disputas, recursos, avaliação, desempenho e resultados.

Para o autor, a ideia de tática está relacionada à interioridade que, nesse estudo, se refere às práticas produzidas na escola. Diferente da estratégia, as práticas ligadas à tática, não impõem, não determinam, pois na “ausência de um próprio” se valem do “outro”(Certeau, op. cit. p.100) . Sem um lugar de poder, atuam de forma criativa, oportunista e transgressora. A tática é imprevisível, atua de acordo com a ocasião, joga com o que é imposto criando maneiras diferenciadas de agir. Assim:

[...] a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, op.cit. p. 39).

Pensar na atuação do professor, no que se refere ao contexto cotidiano das práticas, pressupõe pensar a escola como espaço instituído e instituinte de saberes, relações e culturas. Nele, lutas contra-hegemônicas e resistências são construídas e produzem “uma maneira de pensar investida numa maneira de agir” (op.cit. p. 42).

Gente, pior do que estava não pode ficar. Aquela ideia de o aluno passar [...] ele não precisava nem vir para a escola. E a premiação? Salário mínimo para aluno que estudar?⁴⁴ Nós é que merecemos uma premiação para aguentar tanta loucura. Lá na minha outra escola (referindo-se a uma outra escola onde atuava à tarde) os alunos mais velhos não estavam nem aí para às aulas. (fala de uma professora registrada por mim em conversa informal num dos Centros de Estudos, março 2009);

Minha escola está uma loucura. De manhã chega uma ordem, de tarde ela já não vale. É um tal de faz e desmancha. Tem ciclo, é série? Que bagunça! É um bate cabeça lá (referindo-se a Escola) e um bate cabeça cá (referindo-se à CRE). (Encontro na 4ª CRE, maio de 2009).

E lá vamos nós outra vez, joga tudo fora e começa de novo. Tanto papel. E aqueles livros dos Ciclos? Tudo fora. Discutir o quê se a gente já sabe que as orientações, orientações não, se já está tudo definido (caderno de campo. Encontro de professores para elaboração da Orientações Curriculares da Disciplina de Língua Portuguesa. Abril de 2010).

Fala sério, os exercícios do começo do ano [...] que é aquilo? E as provas? Cada invenção? O dia D⁴⁵, de desespero, pra que aquilo?[...] só pra mostrar os podres do Cesar Maia, que também foi ruim? Cada escola sabe dos seus problemas. Se cada uma tivesse feito a sua avaliação, teria sido mais honesto (caderno de campo. Encontro de

⁴⁴ Em setembro de 2007, a SME instituiu através do Decreto nº 28.462 o pagamento do Mérito-escolar, correspondente a um salário mínimo, para os alunos do Terceiro Ciclo de Formação (7º, 8º e 9º anos -sempre no final de cada período: inicial, intermediário e final) que obtivessem média global o conceito MB. Esse valor poderia ser dobrado se o aluno fosse conceituado com MB em todas as disciplinas. Esse Decreto foi revogado em julho de 2009.

⁴⁵ No dia 19 de março de 2009, os alunos do 3º ao 9º anos foram submetidos à avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados indicariam quais alunos iriam participar dos Projetos destinados a Reforço da Aprendizagem. Esse dia foi chamado pela SME de “Dia D da educação carioca”.

professores para elaboração das Orientações curriculares da Disciplina de Língua Portuguesa. Abril de 2010).

Reunião tensa. O grupo se mostra indignado com as mudanças. São muitas as dúvidas. Uma parte da escola é ciclada outra não [...] Os informes sobre a revisão atropela o que havia se pensado o ano passado, para esse ano. Já começamos a mil [...]. (Registro feito numa das primeiras reuniões em 2009).

Estou vendo a Multieducação sendo rasgada. Isso não é proposta curricular. É uma listagem de conteúdo (opinião de uma professora que acompanhou a discussão e implementação na Rede da Multieducação)⁴⁶.

Entre esperança e descrença as falas das professoras demonstram as avaliações que fazem em relação às ações que recaem sobre às escolas. Sinalizam que, embora num formato diferente, elas não chegam a se constituir em novidade e já trazem as “regras do jogo” definidas, o que não significa que não passarão por diferentes leituras durante a “partida”, pois sendo a tática o movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado:

Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2002, p.101).

Identificar a complexidade do cotidiano nos desafia a compreender a relação todo/parte sinalizadas por Morin (2002). Assim, considero que os dois primeiros anos (2009-2010) de gestão Eduardo Paes e Claudia Costin, trouxeram reformas significativas para a educação municipal. Algumas delas afetaram diretamente as relações entre a produção do conhecimento e autonomia docente. Destaco as alterações realizadas nas orientações curriculares que elencam conteúdos sem apresentar nenhum embasamento teórico que os justifique; a implementação de avaliações externas que traz para o cotidiano escolar a cultura de simulados que na prática funcionam como treinos

⁴⁶ A Multieducação consiste numa proposta educacional e curricular, em forma de livro, encaminhada a toda a rede municipal de ensino do Rio. Cf. Barreiros. Débora Raquel Alves, Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) (UERJ, 2009).

para assegurar a performance desejada; a implementação de bônus, pagos em dinheiro, atrelado ao desempenho das unidades escolares, que tem gerado entre as escolas e entre os docentes animosidades e desconfianças sobre o trabalho realizado por cada unidade de ensino e a adoção acentuada de parcerias público-privada, que de forma ambígua, adentra os cotidianos escolares com projetos executados pelos professores da rede, utilizam recursos financeiros e materiais públicos e funcionam a parte do sistema de ensino. Um exemplo disso é o fato dos alunos que participam dos projetos de aceleração de aprendizagem não fazerem parte das estatísticas de desempenho apresentadas pela rede, pois não participam das avaliações externas, e alunos e professores são submetidos a uma dinâmica de trabalho (pautada em livros, apostilhas, vídeo-aulas, etc.) engessada, que os isolam do restante da escola.

As avaliações sobre os projetos apresentadas pela Secretária de Educação (que os considera “fantásticos”) parecem não se alinhar com as avaliações feitas por muitos professores que atuam nas salas de aulas. É interessante pontuar que uma das estratégias utilizadas pela gestão municipal foi o uso das redes sociais como ferramenta de divulgação e comunicação de suas ações. É possível encontrar nos blogs e twitter, opiniões de professores, da Secretária⁴⁷ e de seus assessores que tecem elogios à política adotada. Essas avaliações, embora de cunho individual, são tomadas pela SME como expressão da aceitação coletiva. É interessante perceber que tem crescido publicações nos blogs, facebook e e-mails no sentido contrário, o que enriquece o debate sobre o que se entende por educação, qual o papel do professor, da família, qual projeto de sociedade estamos reforçando e como as políticas adotadas estão sendo percebidas pelos professores da rede.

É brincadeira esse projeto se chamar Autonomia Carioca. Quem é autônomo numa coisa dessa? A gente tem uma receita do começo ao fim Esse memorial que aluno e professor tem que fazer é controle, controle, nada mais que isso (Professora do Projeto Tecendo o Saber). O que eles querem (fazendo referencia à SME) é passar, passar os meninos. Não importa como. A aprovação continua sendo automática (Professora atuante no Projeto Tecendo o Saber).

⁴⁷ A Secretária possui um blog na internet que é utilizado para responder perguntas, divulgar ações e eventos. Há relatos de professores que sinalizam que suas perguntas não são respondidas, assim deduzem que “há uma seleção do que ela quer que seja publicado (Diário de campo). A página na internet está disponível no endereço: <http://www.claudiacostin.com.br>

Eu me senti muito desrespeitada. No dia em a Fundação foi filmar a minha aula[...] Eles me arguiram e arguiram meus alunos em separado. Queriam saber o que eles tinham visto nos vídeos, quais os personagens que mais gostavam, como a aula começava [...]. Controle total!(Márcia, interlocutora nesse estudo).

Eu me senti usada naquele projeto. Eu tinha a impressão, impressão, não, certeza, que independente do meu trabalho e dos problemas que eu vivia com as crianças, aqueles alunos iam ser aprovados (Flávia, interlocutora nesse estudo)

Para dar conta do quantitativo de alunos com defasagem de aprendizagem (analfabetos funcionais) e aqueles que se encontravam na condição de distorção entre a idade e ano escolar, a SME institui na Rede projetos acelerativos realizados em parceria com várias instituições privadas. Entre elas o Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho. O Instituto Ayrton Senna, que já atuava na rede na gestão anterior, tem coordenado os projetos de Realização (Se liga e Fórmula da Vitória) e o Acelera Brasil, também chamado de Acelera 1, destinado à correção de fluxo escolar dos alunos oriundos do projeto de Realização. Tanto o Instituto Ayrton Senna quanto a Fundação Roberto Marinho organizam, implementam e desenvolvem seus projetos sem a participação da comunidade escolar a quem eles se destinam. No cotidiano escolar, é nítida a percepção de que antes da implantação desses projetos não é feita uma análise diagnóstica para conhecer qual a política educacional da rede, quais as orientações curriculares que existem , quais os projetos que norteiam as escolas onde eles acontecem e, principalmente, quem são os sujeitos, professores e alunos que estarão “submetidos” a eles.

Sabemos que a submissão não é total, pois como sinaliza Certeau (2002) é um erro acreditar que o consumo de ideias, crenças, valores e produtos pelos sujeitos anônimos do cotidiano é prática passiva, uniforme, feito de puro conformismo às imposições de mercado e dos poderes sociais. Segundo ele, diante de “uma produção racionalizada, expansionista e barulhenta”(op.cit. p.45), o sujeito comum age produzindo um tipo de consumo, que traz como marca a clandestinidade e a invisibilidade pelas maneiras como usa aquilo que lhe é imposto. Sacristán (2005) corrobora tais argumentos quando sinaliza que a institucionalização não garante total controle sobre os sujeitos , ao contrário, “ela mesma dará motivos para que seja um espaço de resistência que reforçará [...] a comunidade dos iguais (p.58).

III.3 DESVELANDO OS CAMINHOS – O QUE É POSSÍVEL SER TECIDO

Sob a responsabilidade da Fundação Roberto Marinho, ficou o Acelera 2, Autonomia Carioca, adotado inicialmente para atender aos alunos do 7º e 8º anos em defasagem idade e série. Em 2011, o Autonomia Carioca é estendido através do Projeto Tecendo o Saber, aos alunos do 5º ano, em situação de distorção idade e série. Este último merece uma atenção especial em função de ter sido o espaço onde pude, ao mesmo tempo, vivenciar na prática a política baseada em projetos e parcerias adotada pela SME e ter tido a experiência e o encontro com os quatro professores interlocutores da pesquisa, por isso será visto na próxima seção.

Como dito anteriormente, as parcerias público privada são defendidas pela atual Secretária como uma importante alternativa para promover o Salto de Qualidade na Educação Carioca. Souza (2011), em sua tese de doutorado, ao discutir o papel e impactos das Organizações Não Governamentais(ONGs) na educação pública, realizou um estudo de caso sobre as parcerias existentes na rede municipal de educação do Rio e traz contribuições significativas para a compreensão do “cenário complexo” e do espaço “ambíguo” ocupado por essas organizações. Na pesquisa citada, a autora traz depoimentos da Secretária que sinalizam suas crenças em relação às parcerias público-privada, ao papel dos pesquisadores, e ainda, com quais interlocutores a SME deseja conversar. Trago um dos depoimentos por julgá-lo pertinente às questões trazidas até o momento e por eu mesma identificar nesses depoimentos fragmentos de outros depoimentos dados pela Secretária e representantes do nível central em reuniões nos momentos da elaboração das Orientações Curriculares e nos momentos de formação continuada oferecidos e organizados pela Fundação Roberto Marinho.

Na sua defesa pelas parcerias, a Secretária ratifica a concepção liberalizante que expõe a ineficiência do Estado e justifica a transferência de suas atribuições a outros agentes sociais. Assim, ela entende que é necessário terceirizar espaços e ações onde o “Estado não é muito bom”.

Outra coisa fundamental é saber desenhar parcerias com a sociedade civil e com o setor privado. E quando a gente adquire alguma coisa de um fornecedor privado é importante que a relação seja profissional(...), onde o poder público direciona essa parceria a partir de seus projetos de governo. Uma coisa que aprendi com Dona Ruth Cardoso, mulher que eu muito admirei e que era uma amiga pessoal

muito querida e ela pesquisou muito o terceiro setor), ela dizia uma coisa que me marcou muito: é que o Estado é muito bom no que é política social, naquilo que é universalizável, então, dar educação pública para todos, mas o terceiro setor faz melhor que o Estado, o trabalho artesanal, o diferenciado. A educação tem muitas áreas que precisam ser cuidadas de modo diferenciado, então, o resultado é muito melhor quando o Estado delega ao terceiro setor a responsabilidade de desenvolver essas tarefas mais artesanais (COSTIN, *apud* SOUZA, 2011, p.117).

No cotidiano escolar, as parcerias que interferem diretamente na organização curricular e na prática docente são vistas com desconfiança e, em algumas situações, geram conflitos. Possivelmente porque, ao entrar nas escolas, trazem as suas certezas de poderem promover a excelência, a educação de qualidade que o Estado não tem conseguido realizar. Tentarei pontuar algumas tensões observadas por mim a partir do Projeto Tecendo o Saber, muito embora as identifique em outros projetos desenvolvidos não só na escola onde atuo, mas em outras escolas, através das narrativas dos professores que deles participam.

Em relação aos projetos destinados à Realização e Aceleração de estudos, como é o caso do Projeto Tecendo o Saber, o conceito de trabalho artesanal, diferenciado, sinalizado pela Secretária pode ser discutido. O projeto embora adote um dos princípios do trabalho artesanal que é o do produtor realizando todas as etapas de produção, desde a concepção do projeto, material didático, modelo de formação e avaliação do processo, não o faz de forma diferenciada pois, apresenta o mesmo material didático aos alunos de realidades diversas e utiliza os mesmos princípios metodológicos em relação ao desenvolvimento do trabalho e a formação de professores na cidades onde foi implantado: Campo Grande(MS), Natal(RN), Recife(PE), Nova Iguaçu(RJ), Cariacica(RS), Alto Alegre do Pindaré(MA)], entre outras⁴⁸. A relação verticalizada está longe da ideia que se tem sobre o que é um trabalho artesanal ou ainda um trabalho diferenciado.

Como sinaliza Souza (op.cit) “a parceria não é concebida como possibilidade de implementar políticas públicas de forma conjunta entre órgão governamental e representantes da sociedade civil. Os *fornecedores* [...] serão responsáveis pelo que é “artesanal” ou “diferenciado[...]”(p.118) (grifos do autor).

⁴⁸ Dados disponíveis no site da Fundação Roberto Marinho: www.frm.org.br/ Acesso em 26.04.2012.

Nos momentos de “capacitação”, coordenados pela Fundação Roberto Marinho, percebi que “os fornecedores” defendem a implementação do projeto atribuindo a ele um caráter inovador, diferenciado das práticas escolares e princípios pedagógicos existentes na rede. Percebi, ainda, o quanto desconheciam os alunos a quem o projeto era destinado, dos enfrentamentos diários vividos pelos alunos em distorção idade/ano escolar e pouco sabiam das ações de resistência protagonizadas pelos professores que, muitas vezes, atuam em contextos adversos marcados pela violência local e institucional. Embora ouvissem as questões trazidas sobre a inadequação do projeto para o grupamento de alunos, embora se solidarizassem com as dificuldades apontadas para a realização do trabalho, finalizavam a conversa mostrando que não havia nada a fazer, afinal “a prefeitura comprou o projeto com todo o pacote(livros, vídeos, metodologia) não há como refazer tudo. Os livros já estão sendo entregue, é uma engenharia muito grande”, disse-me uma das formadoras. Perguntei-lhe: Como assim, esse projeto não foi comprado para o trabalho com os alunos? Se ele se mostra inadequado, tem que ser revisto. Obtive a seguinte resposta: “Professora entendo suas questões, mas nenhum livro didático dará conta do trabalho, por isso contamos com a experiência de vocês”. Encerrou a conversa e pediu que continuássemos com a rotina prevista para o dia, recomendando que encaminhássemos aquelas questões à SME para serem tratadas “pelos responsáveis pelo projeto”.

Nesse ponto, faço uma breve contextualização do Projeto Tecendo o Saber, entendido como o contexto da prática (BALL, 2005) e onde iniciei empiricamente o meu trabalho de observação sobre os usos (CERTEAU,2002) que os sujeitos ordinários fazem do que é proposto pelo poder instituído. As informações sobre o funcionamento do projeto foram obtidas através do site da Fundação Roberto Marinho (FRM). Durante a coleta de dados, esbarrei nas dificuldades de encontrar material impresso e pessoas que pudessem me dar informações sobre os critérios que determinaram a escolha do Projeto Tecendo o Saber para os alunos em defasagem idade e série no 5º ano, qual o quantitativo de escolas atendidas (32 escolas pertenciam a 4ª CRE -informação dada pela professora responsável pelo projeto nesta coordenadoria), como o projeto é avaliado pela SME, etc. Embora o projeto não fosse o meu lócus de observação(ou seja, não me propus a refletir como os professores constroem seus percursos formativos no Projeto Autonomia Carioca), as questões suscitadas sobre a prática e a formação docente naquele contexto tornam necessária a sua apresentação.

A minha total ignorância me dizia que o meu olhar e todos os outros sentidos estariam voltados para os sujeitos em suas experiências formativas individuais e coletivas, em diversos contextos (o projeto poderia ser um deles, ou não). No entanto, como compreendo esse estudo como movimento, como viagem, como percurso, muitas vezes me vi sendo levada, ou instigada por rotas não pensadas inicialmente. As narrativas escritas e orais, meus registros no diário de campo e as conversas com os interlocutores apontaram a necessidade de trazer para o texto um pouco do que foi possível tecer sobre o Projeto e como os espaços de discussão foram entendidos como espaço formativo.

No site da SME encontrei apenas uma citação sobre o Projeto Tecendo o Saber.

A Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho realizará, em 2011, o Projeto Tecendo o Saber (Aceleração 1B), que tem por objetivo atender alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que estão com maior defasagem idade/ano escolar⁴⁹. [...] Este projeto está elaborado a partir do uso da Metodologia do Telecurso® – Telessala™ [...] Durante todo o ano letivo haverá orientação e supervisão de uma equipe pedagógica (Disponível em webapp.sme.rio.rj.gov.br. Acesso em 26.04.2011).

A Fundação Roberto Marinho apresenta o Projeto da seguinte forma:

Tecendo o Saber é um projeto que oferece a jovens e adultos a oportunidade de estudar os conteúdos da primeira etapa do ensino fundamental – corresponde às quatro primeiras séries (atualizando os termos: 1º ao 5º ano). Ele vai dar continuidade ao trabalho iniciado na alfabetização, estendendo e consolidando os resultados já alcançados como o Brasil Alfabetizado [...] A metodologia utilizada é pautada na teoria de Paulo Freire e parte do saber que o aluno já possui [...] A tematização das grandes questões da atualidade, levada a efeito pelo Tecendo o Saber, orienta para a busca coletiva de uma melhor qualidade de vida e da transformação da sociedade [...]. São parcerias dessa iniciativa três instituições cujo foco é a educação a Fundação Roberto Marinho [...], Fundação Valle do Rio Doce [...], na criação dos livros, o Instituto Paulo Freire (Disponível em www.tecendoosaber.org.br . Acesso em 26.04.2011).

A Fundação informa também qual público o projeto atende e ainda quais “as características desejáveis para o professor que irá trabalhar no Tecendo o Saber:

Podem cursar o Tecendo o Saber todas as pessoas acima dos 15 anos que tenham concluído algum programa de alfabetização.

⁴⁹ Os alunos considerados defasados são aqueles que têm dois anos ou mais do que a idade correta para cada série/ano escolar.

Perfil do professor: ensino superior completo na área de educação; experiência com classes de alfabetização; experiência com educação de jovens e adultos (op.cit.).

O projeto Tecendo o Saber foi apresentado oficialmente aos professores da rede na “Semana de Capacitação” de 7 a 11 de fevereiro de 2009. A formação destinava-se aos 165 professores PII e 40 professores PI (de Inglês/Educação Física) distribuídos em salas no Centro da cidade (4 salas) e em Campo Grande (2 salas), de modo a facilitar o acesso dos profissionais. O curso, com uma carga horária de 40hs, tinha por objetivo apresentar o projeto, seus materiais pedagógicos e a metodologia de trabalho. Para isso, reproduzia com os professores as mesmas etapas a serem desenvolvidas com os alunos. (Informações disponíveis em www.rioeduca.net Acesso em 26.04.2011).

Retomando a metáfora da viagem e da tecitura, utilizarei as narrativas dos interlocutores e as minhas como fios para trazer um pouco do que captamos sobre a proposta apresentada e, ainda, como foram se apresentando para mim as questões e possibilidade de estudar os investimentos realizados pelos professores na sua formação. Essas narrativas foram registradas num “Diário de viagem” feito a muitas mãos e a estética da sua apresentação ficou a cargo de Flávia, uma das interlocutoras nesse estudo. A ideia é que cada professor se sentisse motivado e assumisse como responsabilidade a tarefa de registrar as suas impressões sobre os encontros destinados a estudo e planejamento. Esses momentos foram estabelecidos pela SME e a ideia era que o professor utilizasse um dia por semana (dentro do seu turno de trabalho) para planejar, preparar atividades(em sua escola), ou ainda, estar em encontros coordenados pela CRE e Fundação Roberto Marinho. Percebi, durante os meses, que a escrita para alguns colegas se constituía num grande desafio. Creio que, entre tantas razões, as poucas oportunidades de realizar escritas reflexivas sobre a prática, tem contribuído para a perda da autoria dos relatos sobre o fazer e tem gerado receio quanto a exposição que a escrita nos dá. Mesmo assim, houve o esforço por parte de alguns professores para que a escrita fosse feita nos espaços de Centro de Estudos e sempre resgatada, numa leitura coletiva, no encontro seguinte, de modo que se tivesse o registro das discussões da semana. Nos relatos a seguir optei por identificar as escolas e os sujeitos citados por iniciais, de modo a assegurar o anonimato.

Quadro 02 – Registro dos professores

Centro de Estudos 30 de março de 2011.

No dia 23 havíamos combinado de nos encontrarmos no dia 30/03 na Escola Municipal A.M, onde atuo(o encontro foi transferido para CRE), para que continuássemos a nossa itinerância do aprendizado[...]. Já nesse primeiro momento iniciamos uma conversa informal sobre nossas vidas, nossas turmas, nossos projetos, nossos anseios, antes mesmo que a reunião propriamente dita tivesse início[...]. Eu aqui muito atenta nas conversas informais... descobro que não só eu me preocupo com o relacionamento das crianças, mas também meus pares passam por dilemas, anseios e angustias parecidos.[...] Outra conversa que surge é sobre o material(referência aos livros e vídeos) que não atende as especificidades e peculiaridades das crianças e adolescentes, visto que fica nítido por todos nós que é um material valioso, porém enfatizado para jovens e adultos. O que ocorre é que percebemos que temos que criar, ou melhor, recriar em cima de algo que foi comprado para nos atender e, faticamente não nos atende[...]. R.(professora itinerante que acompanha o trabalho nas escolas) interrompe o diálogo para dar início formalmente a nossa reunião. Ela comenta que as coisas estão acontecendo muito em cima da hora e assim justifica a correria para nos avisar da reunião[...]. R. pergunta a todos como está ocorrendo o projeto e recebe nossas dificuldades e anseios como resposta. Ela tenta nos acalmar com palavras de afeto e fala sobre suas experiências também. Segundo ela, a SME quer uma avaliação única(que foi aplicada aos alunos do projeto no 1º bimestre de 2011) e repete as palavras que anotou em reunião anterior(na SME) “Avaliação deverá ser feita como espelho”. Avaliação como fazer arroz, ou seja, vigiar para não queimar”. Ufa! Que polêmica se instalou nesse momento; nem consegui registrar aqui todas as falas(risos).[...]

soubemos que a avaliação será de português e matemática e que temos a chance de criarmos essa avaliação em conjunto. Foi então que socializamos a ideia com o grupo sobre o nosso estudo itinerante ... Combinamos nos encontrar na próxima quarta-feira na A.M

Registro do 1º encontro no Centro de estudos - Flávia

Centro de Estudos, 13 de 2011.

No dia 13 aportamos Flávia, Márcia, E. e eu(Janete) na escola S.[...] nosso encontro foi marcado por assuntos de diversas esferas e urgências. Sentimos necessidade de construir uma pauta(de reunião). Iniciamos falando sobre o que havíamos conseguido realizar, quais as dificuldades encontradas, onde estavam nossos pontos de apoio(que foram significativos) e os nossos nós(esses desafiadores)[...]. Flávia trouxe casos de alunos que ainda apresentam muitas dificuldades em quantificar, conservar, contar[...] para o próximo encontro trataremos propostas de intervenção.

(Registro feito por mim no 2º encontro de Centro de Estudos)

Centro de estudos, 20 de abril de 2011.

[...] fiquei feliz por alguns de nós podermos estar juntos, pois houve uma mobilização da escola e da V. para nos receber. Sem contar a mobilização dos alunos em comprar bombons, confeccionar cartões e organizar o espaço para nos acolher[...]Priorizamos algumas questões e uma certa “ordem”. Cada um falou um pouco sobre as dinâmicas de trabalho, as ponderações em relação às avaliações aplicadas e seus resultados, a visitação das equipes da Fundação Roberto Marinho que começam a acompanhar os trabalhos[...] L. contou das dificuldades de manter os alunos na escola[...] muitos, literalmente dormem na sala e parecem pouco motivados e resistentes.

(Registro feito por Márcia)

Centro de estudos, 30 de março de 2011.

Começamos reunião com bastante descontração e conversas. Aproveitamos o momento para realizarmos o nosso lanche, pois havíamos combinado de cada um trazer alguma coisa gostosa para termos nessa ocasião. Claro, esse “momento livre” foi para falarmos dos nossos alunos, das nossas aspirações, dificuldades em sala de aula, falta de apoio e tudo que dificulta o nosso trabalho. Terminada a merenda, faltava agora saciar nossa outra necessidade: produzir provas de qualidade e que fossem condizentes com a nossa realidade e necessidades[...] No dia 13 de abril o centro de estudos será integral e cada um nas suas escolas, mas no próximo dia 2º de abril voltaremos a nos ver.

(Registro feito por Cristiano)

Centro de Estudos, 16 de março de 2011.

Aqui começo, o que espero ser a primeira contação de muitos momentos a serem compartilhados por educador@s que parecem acreditar que é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre, pois possuem “a estranha mania de ter fé na vida”[...] No primeiro encontro realizado pela 4ª CRE com os professores do Projeto Tecendo o Saber, alguns professores, entre eles eu, percebemos que as demandas presentes nas turmas do projeto desnudavam realidades complexas e multifacetadas[...] O projeto apresentado pela Rede Municipal para atender crianças em defasagem idade/série no 5º ano [...] tem como alguns pilares a utilização de tele-salas, uso de livros didáticos que orientam e promovem as discussões sobre as temáticas apresentadas, prevê o quantitativo de 25 alunos por turma e assegura um dia por semana para que o professor da turma possa planejar e estudar os vídeos e as atividades propostas. Ele previa nessas turmas alunos alfabetizados com habilidades e competências para vivenciar um processo acelerativo de aprendizagem. A expectativa é que eles, oriundos do 4º ano, avancem para o 6º ou 7º ano em 2012[...] Nas narrativas que foram trazidas para esse encontro, percebemos que a realidade vivida por alguns colegas era, naquele momento, bastante desafiadora e desanimadora: faltavam TVs, aparelhos de vídeos, alguns espaços destinados ao projeto, eram inadequados, faltavam profissionais das disciplinas de Inglês e Educação Física para assumir a turma nos dias de centro de estudos, sobravam alunos não alfabetizados ou em processo de aquisição do código escrito, as disparidades de idades dos alunos numa mesma turma orientavam os centros de interesse dos alunos tornando-os bastante diversos e muitas vezes conflituosos entre si e entre as temáticas trazidas pelo projeto.

Muitos avaliaram que a concepção dialógica, as ações voltadas para a construção e fortalecimento dos laços de pertencimento, sinalizadas pela metodologia, foram positivas para o andamento do trabalho[...] Em função dos problemas sinalizados na reunião na 4ª CRE sugeri aos colegas mais próximos, que usássemos alguns de nossos encontros para estudar, planejar e compartilhar experiências. Esses encontros aconteceriam nas escolas nas quais trabalhamos, o que possibilitaria conhecer outros cotidianos. A ideia foi acolhida.

(Registro do 1º encontro para planejamento)

Centro de Estudos 30 de março de 2011.

No dia 23 havíamos combinado de nos encontrarmos no dia 30/03 na Escola Municipal.A.M, onde atu(o encontro foi transferido para CRE), para que continuássemos a nossa itinerância do aprendizado[...]Já nesse primeiro momento iniciamos uma conversa informal sobre nossas vidas, nossas turmas, nossos projetos, nossos anseios, antes mesmo que a reunião propriamente dita tivesse início[...] Eu aqui muito atenta nas conversas informais... descobro que não só eu me preocupo com o relacionamento das crianças, mas também meus pares passam por dilemas, anseios e angustias parecidos.[...] Outra conversa que surge é sobre o material(referência aos livros e vídeos) que não atende as especificidades e peculiaridades das crianças e adolescentes, visto que fica nítido por todos nós que é um material valioso, porém enfatizado para jovens e adultos. O que ocorre é que percebemos que temos que criar, ou melhor, recriar em cima de algo que foi comprado para nos atender e, faticamente não nos atende[...] R.(professora itinerante que acompanha o trabalho nas escolas) interrompe o diálogo para dar início formalmente a nossa reunião. Ela comenta que as coisas estão acontecendo muito em cima da hora e assim justifica a correria para nos avisar da reunião[...]R. pergunta a todos como está ocorrendo o projeto e recebe nossas dificuldades e anseios como resposta. Ela tenta nos acalmar com palavras de afeto e fala sobre suas experiências também. Segundo ela, a SME quer uma avaliação única(que foi aplicada aos alunos do projeto no 1º bimestre de 2011) e repete as palavras que anotou em reunião anterior(na SME) “Avaliação deverá ser feita como espelho”. Avaliação como fazer arroz, ou seja, vigiar para não queimar”. Ufa! Que polêmica se instalou nesse momento; nem consegui registrar aqui todas as falas(risos).[...]

(Registro feito por Flávia)

Centro de estudos, 05 de maio de 2011.

[...] nosso encontro foi tenso. A discussão girou em torno do nosso questionamento sobre qual é o sentido do nosso trabalho no projeto e na rede. Muitos trouxeram suas angústias e sentimentos de frustração, diante das experiências que viveram com as provas aplicadas pela Fundação Roberto Marinho e pelas visitas que avaliaram como uma fiscalização do trabalho. Nessas “visitas” cadernos dos alunos foram pedidos, memoriais dos professores, alunos foram inquiridos sobre quais aulas assistiram e das quais gostaram, a organização da sala foi alvo de observação. Na 4ª CRE, Márcia foi escolhida para ter sua aula gravada e filmada. Nos relata que manteve a mesma dinâmica das aulas do dia a dia[...] sentiu que a FRM esperava uma aula mais produzida. Nos contou que se sentiu controlada e seu trabalho posto em dúvida[...]. ânimos exaltados[...] Combinamos fazer uma análise do material, pontuar sua inadequação e encaminhar através dos professores itinerantes para SME.

(Esse registro foi feito por mim)

Fonte: “Diário de viagem” elaborado por professores nos Centros de Estudos do Projeto Tecendo o Saber.

possa se familiarizar com o contexto em que se deu a minha opção por buscar compreender quais os investimentos realizados pelos professores nos seus percursos autoformativos. A intenção, como já dito, não é fazer uma análise do Projeto Autonomia Carioca – Tecendo o Saber na rede, muito embora considere fundamental um trabalho investigativo no sentido de identificar e avaliar quais os critérios para a contratação de determinadas parcerias, como se desenvolve o processo de trabalho, como é avaliado, e ainda, como a comunidade escolar conversa com esses outros que chegam à escola⁵⁰ (quem sabe venha a ser uma rota futura de viagem). Em minhas buscas por materiais sobre o projeto, identifiquei algumas iniciativas nesse sentido. Entre elas, encontrei um artigo escrito pela professora Miriam Soares Leite da Universidade do Estado do Rio de Janeiro onde relata a sua dificuldade e necessidade de

⁵⁰ Esse tema é apresentado por SOUZA, Kelly Cristina Russo de . Os argonautas da cidadania no mar da educação. Movimentos sociais, ONGs e fundações empresariais na escola pública brasileira. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio, 2011).

“reformular a metodologia e partes das questões de pesquisa” ao propor uma pesquisa numa turma do projeto Autonomia Carioca. Segundo a pesquisadora, a SME/RJ lhe informou que “as turmas de projetos não estão incluídas no parecer de autorização da pesquisa”(grifos do autor). O que a faz concluir o que nós professores constatamos na prática:

[...] as turmas de projetos não fazem parte da(s) *escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino*, utilizam espaço, verba, recursos, professores e validação institucional da rede pública de ensino municipal, mas parece que não são consideradas ação das escolas dessa rede (LEITE, 2011, p.93) (grifos do autor).

Foi nesse contexto narrado por nós professores e muito semelhante ao constatado pela pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ) que encontrei, como já disse, André, Cristiano, Flávia e Márcia, além de outros professores que direta e indiretamente contribuíram para alimentar as conversas que realizamos nesse espaço de encontro que eram os Centros de Estudos. Individualmente e coletivamente, optamos por estar juntos refletindo e discutindo o nosso fazer em dias que poderíamos, cada um, estar em suas escolas de origem. Naquele momento acreditamos que pensar juntos, planejar, ouvir a prática, as inseguranças, os erros e acertos do outro contribuiria para a realização do nosso trabalho.

É preciso que seja registrado o apoio, mesmo diante de alguns atropelos, dos profissionais da 4ª CRE que acompanhavam o projeto Tecendo o Saber. O respeito pela escolha do grupo de professores e a tentativa de estarem em todos os encontros também contribuíram para a compreensão dos limites e das nossas possibilidades de atuação.

O quarto e último itinerário é destinado aos “achados” trazidos pelas narrativas orais e escritas dos interlocutores, onde num processo árduo de “escavação” enriquecem a tecitura desse estudo desvelando quais os sentidos que atribuem ao ser professor, quais as maneiras e os caminhos que fazem uso para construir a profissionalidade docente em movimentos de autoformação individual e coletivo.

QUARTO ITINERÁRIO – PERCURSOS DE VIDA, CAMINHOS QUE ALIMENTAM O TEXTO.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar; a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995, p. 43).

Nesse itinerário apresento os achados (BENJAMIN, 1995) trazidos por André, Cristiano, Flávia e Márcia. Na leitura e releituras de suas narrativas orais e escritas, percebo o movimento de escavação que buscaram realizar espalhando os “fatos”, entendidos como acontecimentos, vivências, sentimentos, sensações, pessoas, silêncios e ruídos, revelados nas histórias e memórias densamente carregadas de emoção, ora revolvidas ao sabor do entusiasmo “segundo planos”, ora “de forma cautelosa e tateante” (op.cit.) buscando não apenas voltar ao passado para conhecê-lo, mas servindo-se dele para “colocar o presente numa situação crítica”. Nessa perspectiva, as histórias contadas são entendidas como possibilidade dos sujeitos reconstituírem a si mesmos e as tramas das quais participam.

Goodson (1995) sinaliza que, em suas pesquisas, ao conversar com os professores sobre “problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre as suas próprias vidas” (p.70), o que o faz considerar que para os professores as questões de vida são relevantes não apenas para o contar sobre si, mas igualmente para o entendimento da sua prática e dos cotidianos onde atua. O autor, no texto citado, fez um alerta para a ausência de dados sobre as histórias de vida dos professores nas pesquisas em educação, o que para ele representava a ausência do ingrediente principal: a voz do professor. Denunciou ainda a utilização seletiva dessa voz, quando “o investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica” (p.70).

O pesquisador inglês sinaliza que “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (op.cit.). Alerta que a origem e as experiências socioculturais dos sujeitos são

elementos importantes na dinâmica da prática profissional. Pontua que o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Além desses condicionantes, Goodson (op.cit.) recomenda que os estudos voltados para a prática docente tenham também como foco o sujeito em seu “ciclo de vida”, o contexto onde acontece a carreira docente e os incidentes críticos na vida e no trabalho que possam vir a “afetar percepção e práticas profissionais”. O autor acredita que “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (p.75).

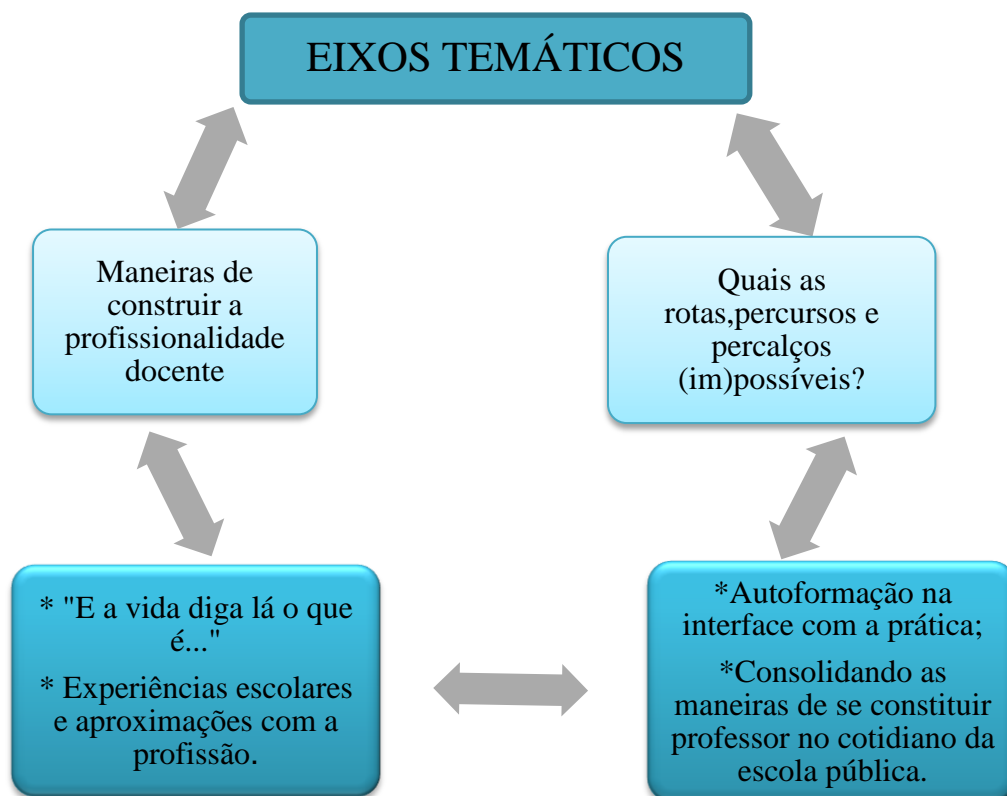
Considerando as proposições sinalizadas por Goodson (1995), nesse itinerário apresento os dados produzidos nas entrevistas e nas narrativas escritas que, em muitos momentos, se complementam. Optei por organizá-los e tece-los em dois eixos temáticos de análises⁵¹, elaborados a partir das leituras dos memoriais, da transcrição das entrevistas e das questões propostas para a investigação. Cada eixo e seus respectivos indicadores buscam captar como a prática docente é entendida e potencializada como espaço de autoformação.

No primeiro eixo, Maneiras de construir a profissionalidade docente, busco identificar e compreender nas narrativas os aspectos singulares ligados à vida do professor no que diz respeito a sua origem, ambiente sociocultural, escolhas e rotas elaboradas, seguidas e abandonadas na profissão e os sentidos, atribuídos por ele, em ser professor. No segundo eixo, Quais as rotas, percursos e percalços (im) possíveis? procuro identificar quais os caminhos e as “artes de fazer” que os interlocutores dizem lançar mão para construírem práticas emancipatórias em contextos adversos e reguladores e ainda destacar como a constituição da profissionalidade materializa a produção das suas identidades profissionais.

Nesse caminho, busco articular e problematizar, então, a autoformação docente com a prática e produção de saberes, realçando a importância do sujeito como autor e

⁵¹ Cf. figura 1.

ator das escolhas e nos rumos de seu próprio desenvolvimento. Sob essa ótica, tomo por base as narrativas das experiências, fazeres e saberes docentes entendendo-os como processos que, além de dar vida ao presente estudo, permite aos interlocutores (re)significar-se no seu caminhar para si (JOSSO, 2002), pois, “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único e, assim sendo, tentar elaborar conclusões generalizáveis seria um absurdo (MOITA, 1995, p. 117). Longe de desejar um afastamento da dimensão sociocultural da profissão, pois “ninguém se forma no vazio”. Acreditando que formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (op.cit, p115), entendo como Moita (op.cit.) que “o conhecimento dos processos de formação pertence, antes de mais nada, àqueles que se formam (op.cit.)”. Assim, conhecer os sentidos que cada professor constrói acerca do ser e estar professor na realidade complexa onde se dá a sua prática pode nos trazer elementos para apreender as relações elaboradas por este grupo profissional. Para contribuir na percepção da organização dos dados, apresento a figura 2.



IV.1 EIXO 1 – MANEIRAS DE CONSTRUIR A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

Como já sinalizado anteriormente, a necessidade de compreender a complexidade que permeia a formação e a prática docente tem sido enfatizada e discutida em vários países. Dentro de um quadro geral e mais amplo, a problemática que envolve a busca pelo desenvolvimento profissional em diversas áreas e as demandas e exigências mundiais vão redimensionando o campo de trabalho, o cenário político e econômico assim como orientando e determinando as políticas e reformas educacionais.

No Segundo Itinerário, vimos como as questões que envolvem a formação docente foram forjando permanências, rupturas e regularidades nas maneiras de ser e de se constituir docentes e como elas tem se mantido atuais. No Brasil, a formação de professores, principalmente a partir dos anos 90, tem sido fortemente influenciada pelas “orientações” de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros que ancoradas em concepções reformistas homogeneizadoras e globalizantes nas esferas estatal e social, propõem e impõem modelos de políticas educacionais abrangentes que contribuam para o enfrentamento da crise vivida pelo modelo de industrialização e ajuste aos processos de organização globalizante. As reformas propostas vinculam o desenvolvimento econômico à universalização do acesso à educação e postulam uma política educacional abrangente de caráter utilitarista e técnico. Com o objetivo de responder a essas demandas, a formação inicial e continuada de professores são entendidas como fundamentais e o professor é visto como agente mediador e facilitador das reformas educativas propostas.

Na tentativa de concretizar os compromissos firmados em relação às reformas educativas um conjunto de ações foram implementadas no país: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 que estabelece em seu Artigo 61 que a formação de profissionais promova “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”; que ratifica, em seu Artigo 62, a recomendação da Lei 5692/71 de que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação[...]”; que, no seu Artigo 67, assegura

que os sistemas de ensino deverão promover a valorização profissional dos profissionais da educação promovendo “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Outros documentos foram produzidos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental, em 1997; Referenciais para a Educação Infantil, para a Educação indígena; Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos; Referenciais para a formação de professores da Educação Infantil e do 1º e 2º ciclo do ensino Fundamental, em 1999. No início deste século, em 2001, é criado o Plano Nacional de Educação (PNE); Programa de Formação Continuada de Professores “Parâmetro em Ação”; As Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura nas Universidades; exames nacionais de avaliação de cursos e instituições de ensino, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Exame nacional de Desempenho do Estudante(ENADE), etc.

Encontramos nas Diretrizes para a formação dos professores da educação Básica elementos que indicam a preocupação com a profissionalização de um docente polivalente. No entanto, embora suas atribuições tenham sido ampliadas, dando a ideia de participação e autonomia, essas não vieram acompanhadas das condições concretas de trabalho e valorização profissional. No modelo de formação defendido pelo MEC, o professor deve ser capaz de:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC/CNE, 2001, p.04).

Há diversos estudos⁵² e movimentos da sociedade civil organizada⁵³ que sinalizam que as políticas públicas pensadas para a formação docente são elaboradas

⁵² Cf. as pesquisas realizadas por BRZEZINSKI, I, Profissão professor: identidade e profissionalização docente, Brasília: Plano2002; FREITAS, H.C. L de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação de professores. Revista Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, n 80, 2002, p.137-168.

sem que se considere as diversidades e a capacidade do próprio professor de participar e discutir sobre o modelo de formação ao qual está submetido. Desses espaços de reflexões emergem denúncias sobre o lugar e o currículo destinados a essa formação apontando modelos formativos, muitas vezes, ancorados na noção de competência, aligeirados, esvaziados no seu conteúdo técnico, científico, ético e político que não se propõem a questionar o sistema capitalista e os ideários neoliberais que entendem e atribuem ao conhecimento um valor utilitário e comercializável.

Tendo por base essas preocupações, a formação de professores (inicial e continuada) é entendida como espaço de constituição de um intelectual capaz de compreender o seu papel social e político na medida em que contribui para que o professor se aproprie das regras do jogo impostas pelo modo de produção capitalista que não só interferem, mas igualmente, condicionam a sua prática e a sua identidade enquanto sujeito e profissional da educação. Nesse sentido, Gramsci (1991, p.8) sinaliza as características que esse intelectual deve ter:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneos dos afetos e das paixões, mas um imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, *persuasor permanente*, já que não apenas orador puro- e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual se permanece *especialista* e não se chega a *dirigente* (grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, estamos diante de novos referenciais e sentidos que buscam orientar novos padrões de comportamento, competências e habilidades aos profissionais da educação. Nesse sentido, as reflexões em torno da profissão docente apontam para a necessidade de compreender a sua complexidade e suas peculiaridades a partir da atividade docente, entendida como uma construção social. A noção de construção social segundo Tardif; Lessard; Gauthier (2001) contribui para o entendimento de que “as profissões não são realidades naturais, mas sóciohistóricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer

⁵³ A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entre outras, tem protagonizado mobilizações e discussões importantes sobre as políticas públicas voltadas para a formação docente, defendendo que as reformas assegurem, para além do domínio técnico, sem dúvidas fundamentais, uma formação voltada para a constituição de profissionais capazes de produzir conhecimentos e formas de interagir e dialogar com a complexidade presente na sociedade.

determinismo[...], mas sim pela acção dos atores sociais[...]”. Nessa linha de raciocínio, a subjetividade dos professores é entendida como elemento fundamental para que se compreenda como se manifesta o seu protagonismo e a produção de saberes específicos sobre o seu fazer.

É ancorada nessa concepção que o termo profissionalidade ganha forma e se torna “parte integrante do debate sobre os *fins* e as *práticas* (grifos do autor) do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor” (SACRISTÁN, 1999, p.65).

Julgo necessário o esforço no sentido de compreendê-lo para melhor poder me aproximar das interlocuções com o processo de formação e ação docente. Cabe registrar o caráter polissêmico do termo e os seus usos de acordo com o momento histórico e com a realidade social que o produz e utiliza (POPKEWITZ, 1992). Assim, opto por não me deter nesse estudo na distinção entre os termos profissionalização, profissionalismo e profissão. A partir das leituras feitas, compartilho com Contreras (2002) que o conceito de profissionalização pode “encerrar um argumento corporativista, que identifica a autonomia com o isolamento e a não intromissão, ao mesmo tempo em que pode ser uma exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência” (p.71-72).

Popkewitz (1992) também contribui para o entendimento de que “Profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (p.38) Sobre o termo profissionalismo no contexto atual, o autor adverte:

A retórica [tanto dos liberais como dos conservadores] sobre profissionalismo defende uma maior responsabilidade e autonomia do professor e visa criar valores de apoio à criatividade individual, à flexibilidade e ao raciocínio crítico. Assim, a atenção é voltada para o conhecimento técnico, administrativo e questões relacionadas com o status do professor diminuindo, portanto, a atenção dada aos aspectos sociais e políticos subjacentes ao ensino e à padronização e aumentando a centralização e o controle (p.125-126).

Nesse estudo, como já dito, a profissionalidade é definida como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1992, p.65).

Segundo Altet (2003), o termo “profissionalidade” tem sua origem no termo italiano *professionalità* que significa “caráter profissional de uma atividade” e que valoriza as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade de uma profissão”.

Para Contreras (2002), a profissionalidade refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.74). Para o autor, o termo abarca não só o desempenho do trabalho de ensinar, mas, igualmente, expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão.

Quando se defende a profissionalidade dos docentes, também está-se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se reduz ao desejo de maior *status*. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc. (p.72).

A partir das leituras dos autores citados, entendo que a profissionalidade se constrói a partir das múltiplas dimensões da vida do professor. Experiências familiares, escolares e acadêmicas, entre outras, influenciam a construção da profissionalidade docente. Essas experiências serão os fios que agora serão utilizados para apresentar os achados produzidos pelas narrativas dos interlocutores.

IV.1.1 “E a vida? Diga lá o que é...”

Segundo Moita (1995), “só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma”, colocando em evidencia o modo como cada um mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as “suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (op.cit. p.116).

Quadro 03: Com palavra...

Com a palavra, André...

Nasci quando minha mãe, que era doméstica e de família humilde, tinha 16 anos. Fui criado no subúrbio do Rio pela minha avó, que era analfabeta. Minha mãe não quis casar com meu pai, mas pediu pensão alimentícia. Meu pai, que era militar, disse que se desse a pensão não teria contato comigo, o que acabou acontecendo [...]. As lembranças da infância sofrida, onde passei necessidade e fome não me abandonam, e faço questão de não esconder de ninguém, nem de meus alunos [...]. Criado preso, brincava só quando os primos iam a minha casa, quando brincávamos de “escolinha”. Assim aprendi a fazer “matriz”, que levava para a minha professora de 3ª e 4ª série, falando que era de uma vizinha que era professora e perguntando se ela queria usar. A professora usava e eu ficava orgulhoso [...]. Só saía para a escola, lugar que gostava de estar, gostava de estudar, sonhava ser professor [...]. Para terminar os meus estudos, para pagar meus livros e o transporte, fiz muita comida(quentinha para vender), faxina, limpeza de quintais.

Com a palavra, Cristiano...

Desde muito cedo tive que compreender o funcionamento da vida, da sociedade e das pessoas. Perdi meu pai com dois anos de idade e minha família desmoronou. Minha mãe teve que cuidar sozinha de quatro crianças. Para piorar, algum tempo depois, ela arrumou outro marido que a engravidou mais duas vezes e nos abandonou[...]. Nesse momento, éramos seis crianças e minha mãe quase sem recursos e com poucas condições de educar. Parecia que o pior período já havia passado, agora com sete anos, mas as coisas ainda iriam piorar muito [...]. Nesse período, eu e meus irmãos começamos a vender doces na porta do Cinema Olaria, em ônibus e nas ruas. Foi a forma que encontramos de ganhar algum dinheiro e diminuir as dificuldades que passávamos. Funcionou bem, pois com o dinheiro dos doces podíamos comprar comida e afastar pelo menos este fantasma. Cheguei a ficar mais de dezesseis horas seguidas vendendo na porta do cinema. Chegava às oito horas para pegar as pessoas que estavam se dirigindo ao trabalho e só ia embora meia-noite, após a saída da última sessão. Foi nesse período o meu primeiro contato com a escola [...].

Com a palavra, Flávia...

Eu cresci num ambiente de muito carinho. Meu pai respeitava minha mãe e minha mãe aprendeu a amá-lo [...] Quando eu nasci meu pai já era avô. Ele era viúvo e pai de quatro filhos já criados [...]. Ele conheceu minha mãe numa festa em Pernambuco, eles são de Pernambuco. Ele foi em férias e pediu a minha mãe em namoro, ela aceitou. Eles namoraram por carta!(demostrando ao mesmo tempo familiaridade e estranhamento ao lembrar as tramas das quais faz parte) quem pediu a mão da minha mãe em casamento foi o irmão do meu pai. Ele levou a carta com o pedido de casamento, os anéis de noivado e uma caixa de bombom Sonho de Valsa. O meu tio pediu a mão da minha mãe ao meu avô. Ele voltou apenas com um (anel) o que significava que ela tinha aceitado e eles estavam noivos [...] Você imagina uma coisa dessa?! É de viajar, né? Meu Deus, como isso pode acontecer?(como se perguntasse a si mesma) Eu tô aqui por conta disso! Quando eu nasci, meu pai já era aposentado, trabalhava como corretor e fazia questão de olhar meu material. Ele curtiu muito a minha chegada. Eles (o pai e a mãe) valorizavam muito o que eu trazia da escola. Apesar de meus pais não terem estudo, eu acredito que eles traziam uma sabedoria muito forte. Diziam que a maior herança que podiam deixar pra mim era os estudos. Meu pai não me dizia “você vai ser professora”, mas, ele dizia “você será alguém através dos estudos” [...]. Acho que a maior inspiração para gostar de estudar veio do meu pai[...]. Convivi com ele pouco tempo. Quando eu tinha 17 anos ele faleceu e eu sai do papel de “filhinha” para assumir a papel de mantenedora do lar. Foi muito difícil. Minha mãe vinda de um lugar distante, era do lar, fazia e resolvia tudo que cabia a ela: cuidava da casa, de mim, se preocupava em que eu fosse responsável, educada, comportada, mas era totalmente dependente do meu pai. Comecei de fato a minha vida na educação aos 15 anos.

Com a palavra, Márcia...

Filha única, nascida em uma família com uma “matriarca nas rédeas” de todos a sua volta. Mãe de meu pai e mais três filhos, todos homens, viúva, que só achava importante que eles soubessem ler e escrever para poderem ingressar em uma fábrica de tecidos (Petropolina Tecidos) e assim poderem ajudá-la no sustento da casa. Meu pai, o mais velho, e mais “rebelde” por querer estudar, burlou sua vigilância e conseguiu, mas mesmo assim, somente até o término do ensino fundamental. Meus tios foram ficando pelo caminho, nenhum terminou a antiga quarta série. [...] Depois de casado, meu pai conseguiu ter sua vida própria, arranjou um emprego de gerência em supermercado [...], veio transferido para o Rio de Janeiro, eu nasci e aqui ficamos, graças a Deus, pois o convívio com outras pessoas alargou seus ideais. Cresci com minha mãe sempre muito presente. Aos cinco anos me colocou numa escolinha de fundo de quintal, com uma adolescente de 16 anos, que hoje ainda é professora da rede.

Apanho a palavra para refletir com as palavras alheias que, em alguns momentos, parecem ser minhas também. Meus quatro interlocutores, assim como eu, somos oriundos das classes populares. Três deles tiveram que lidar com a ausência da figura paterna, ainda muitos novos: André, Cristiano e Flávia tiveram que enfrentar muito cedo as situações produzidas pela desigualdade social em nosso país: manutenção da casa através do trabalho infantil, submissão à baixa remuneração, e longas jornadas de trabalho. As narrativas de vida desvelam as origens numa classe social “[...] desprovida de privilégios e que precisou enfrentar toda as dificuldades inerentes a esta condição para alcançar a condição de professor” (VIEIRA, 2002, p.45-46). O baixo poder aquisitivo familiar reduz a possibilidade de investimento da família na educação dos filhos, o que faz com que muitas famílias lancem mão das táticas (CERTEAU, 2002) possíveis: “colocar numa escolinha de fundo de quintal”, valorizar a escola como fonte de uma “herança” a ser deixada para que filho “seja alguém” e “não fiquem pelo caminho”, como muitos, anteriores a eles ficaram. Na fala dos professores a figura feminina, mãe e avó, estiveram presentes. As mulheres mesmo semianalfabetas, “do lar”, assumiram o cuidado e a proteção dos filhos, umas oferecendo aquilo que conseguiram desenvolver nas suas trajetórias de vida: carinho, rigidez, flexibilidade, o

ser “bruta”. A figura masculina, quer pela presença, quer pela ausência, marcaram a vida dos professores, inclusive alimentando o desejo e a crença de que, através da escola, seriam alguém.

A origem social dos professores é um dado relevante para a percepção de como o *habitus* primário, transmitido e construído na família e pelas regras de classe, contribuem para a construção de princípios e de formas de se perceber no mundo e na profissão. O conceito de *habitus* formulado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, a princípio não foi eleito por mim como categoria de análise. Bourdieu, a quem fui apresentada muito rapidamente na graduação, no Curso de Ciências Sociais, me parecia exigir uma apropriação teórica (o que não significa que outros autores também não exijam) que, em função de outras escolhas, eu não poderia me dedicar. No entanto, a insistência com que ele e suas categorias de análise apareciam nos trabalhos e textos pesquisados por mim, me intimaram a refletir e dele me aproximar para com ele aprender que no processo de pesquisa, as hesitações, os embaraços, as renúncias, as idas e vindas precisam ser e ter o mesmo destaque atribuído ao que nos dá a impressão e certeza (mesmo que provisória) de apoio teórico e de caminho para a construção e entendimento das questões que se apresentam como problemas e enigmas para o pesquisador. Identifico que isso tenha contribuído para que insistentemente eu buscasse refletir sobre aquilo que eu desejava conhecer: Como e por quais caminhos os professores constroem a sua profissionalidade docente e quais os instrumentos e as maneiras possíveis de eu conseguir me aproximar das histórias de vida e de formação dos meus interlocutores de modo a contribuir para que as suas experiências e a minha se constituíssem em conhecimento acumulado e compartilhado sobre a educação pública.

Segundo Bourdieu, o *habitus* é o produto da internalização, pelo indivíduo, das condições históricas e sociais realizadas ao longo de sua trajetória pessoal e social. “É aquilo que se adquiriu, que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes (BOURDIEU, 1983, p.104) [...]. É algo que possui uma certa regularidade e enorme potencia geradora (op.cit.)”. O conceito desenvolvido por esse autor nos traz elementos para compreender as condições objetivas a partir das quais os interlocutores desse estudo orientam as suas práticas e constroem as suas relações com o mundo. Os professores, como agentes sociais, produzem a sua existência pessoal, social

e profissional a partir de sua inserção em múltiplos e diversos campos sociais. O campo⁵⁴ educacional é um deles.

Esse sociólogo francês classificou o *habitus* em primário e secundário. Enquanto o *habitus* primário é transmitido de forma implícita e inconsciente, o secundário é explícito, organizado, tem origem na educação escolar, na indústria cultural e nos meios de comunicação de massa. Nessa perspectiva, as experiências vivenciadas por cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, contribuem para a constituição de sua subjetividade e fornecem uma espécie de matriz geradora da compreensão significativa do mundo e de ações, que norteiam as crenças, os desejos, as opiniões, as percepções, escolhas e práticas que se realiza em determinadas condições sociais e momento histórico em que vivem. Assim, as marcas da posição social que os professores ocupam, as crenças, os gostos, as escolhas, que caracterizam esse lugar ocupado socialmente, são incorporados, não necessariamente de forma consciente, tornando-se parte da natureza do próprio sujeito. À medida que as condições sociais e históricas se modificam, o *habitus* é alterado e incorpora outros esquemas de percepção e ação, que irão contribuir para a conservação ou a transformação de suas estruturas.

As narrativas dos professores trazem indícios que eles estão sujeitos a certas regularidades que estão presentes nos estilos de vida mais ou menos homogêneos (origem familiar, desafios enfrentados, acesso e valoração da educação, etc.). Assim, o ser professor/a que cada um é, nos dias de hoje, traz as marcas que o passado imprimiu nos corpos, nas lembranças, nas práticas.

Um dos instrumentos utilizados para me aproximar das histórias de vida e de formação de André, Cristiano, Flávia e Márcia, foi pedir que escrevessem um memorial

⁵⁴ O termo campo social é utilizado a partir das leituras de Bourdieu (2005), como [...] espaço de relações objectivas em referencia aos quais se acha objectivamente definida a relação entre cada agente (p.71). Para Bourdieu(op.cit) cada campo social se constitui como espaço social orientado internamente(microcosmo) por leis próprias e relativamente autônomas, pois também está exposto às imposições e pressões do contexto mais amplo (macrocosmo). Para o autor a estrutura de um determinado campo se define [...] pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objectivas dos diferentes agentes ou instituições (BOURDIEU, 1983, p. 133).

que trouxesse o que desejassem contar sobre a vida, as experiências escolares significativas como alunos e docentes. Os memoriais foram-me entregues antes da realização das entrevistas. Avalio que esse movimento contribuiu para que eu pudesse, durante as entrevistas, elucidar, explorar e, até mesmo, evitar aprofundar questões que me pareciam contribuir ou ainda fragilizar a narrativa dos professores. Após a transcrição das entrevistas, identifiquei que essa opção contribuiu para que eu pudesse conhecer algumas das motivações de ordem pessoal, social e econômica que influenciaram a escolha pela docência. As narrativas trouxeram alguns fios que se mostraram estruturantes: as primeiras experiências escolares identificadas como mobilizadoras para a escolha da profissão e os investimentos realizados para a produção de uma formação continuada.

A possibilidade de ir e voltar a essas questões, quer seja pelas entrevistas, quer seja por muitos e-mails trocados e ainda telefonemas, se constituíram em fios importantes para compreender as maneiras como André, Cristiano, Flávia e Márcia veem e pensam a profissão e suas ações individuais e coletivas nos movimentos de formação e de atuação.

IV.1.2 Experiências escolares e aproximações com a profissão.

A escrita dos memoriais anunciam alguns lugares de desejos, de tristeza, de cuidados, de certezas. André abre seu texto com uma reflexão sobre “o ato de ouvir”. Cita um fragmento de Rubem Alves (2003) que diz: “O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E humildade está nisso: saber, não com a cabeça, mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos[...]”. Meu interlocutor parece-me dizer que “é preciso colocar entre parênteses, ainda que provisoriamente”, as minhas opiniões para que possa perceber as singularidades e as diversidades que nos marcam. Assim, fala da escola e das relações conflituosas que nela viveu e ainda vê acontecer e que traz ao professor demandas que ele precisa saber administrar. Traz também indícios de como a sua história familiar e constituição como sujeito eram invisibilizados pela escola.

Na escola nem todos os momentos foram bons. Na segunda série (atualmente, terceiro ano) ouvi uma colega dizer que a professora era lésbica e repeti, pois achei a palavra bonita. A professora me mandou para a secretaria onde fiz cópia, enquanto aguardava minha vó me buscar. Quando ela soube foi me batendo até chegar em casa. Apanhei

sem saber o significado da palavra. Só vim descobrir muito mais tarde. Essa professora dizia que eu era diferente e chamou uma vez a minha avó para dizer na minha frente que eu tinha trejeitos femininos e que talvez isso fosse por não ter pai, e que tinha mudar. Depois disso tentou me controlar, corrigindo a todo momento o meu andar que deveria ser reto, direito, igual de homem. Na 3ª e 4ª série(atualmente, 4º e 5º ano escolar), aprendi a fazer matriz⁵⁵ e levava para minha professora e perguntava se ela queria usar. Falava que quem fazia era uma vizinha, que era professora. Ela usava e eu ficava todo orgulhoso. A professora desconfiava, me perguntava, mas eu sempre inventava uma história[...]. Na quinta série(atualmente sexto ano) tive um professora muito brincalhona que me marcou. Queria ter uma letra igual a dela. Eu pensava que no dia que fosse professor trataria meus alunos da mesma forma, com alegria, brincadeira, mas com seriedade na hora séria. Vi meu sonho ir por água abaixo quando chegou a hora de fazer o curso(antigo Normal) e minha avó não me deixou fazer porque era muito distante, ela achava perigoso eu ir sozinho e ela não podia me levar. Desapontado, comecei a fazer o ensino médio 2º grau denominado científico[...] no meio do ano comecei a fingir que ia para a escola e ficava na rua[...]. Minha avó descobriu e me deu uma surra. Acabei tomando uma atitude mais séria: se não podia ser professor era melhor morrer e tomei veneno. Pensei: Cara, se eu não posso ser professor, então não vou ser mais nada![...] Fui salvo por uma senhora que morava na mesma rua que eu[...] e que me fez vomitar o veneno. Ela me perguntou por que eu fiz aquilo[...]. Ela me salvou duplamente[...] disse que eu tinha muita coisa boa para fazer [...] e conversou com minha avó[...] que deixou que eu fizesse o curso Normal. [...] Comecei o curso e nesse colégio pude me libertar [...]. No colégio havia somente três rapazes, um em cada turma com cerca de quarenta alunos cada. A coordenadora do curso não acreditava que eu fazia os meus trabalhos sozinhos. Achava que alguém tinha me ajudado, provavelmente porque um homem não podia ter tal criatividade.

Provavelmente outras questões contribuíram para que André atentasse contra a sua própria vida. A ausência de sua mãe, de seu pai, o cuidado e proteção da avó, vistos por ele como excessivos, as dificuldades econômicas, as experiências alimentadas pelo preconceito, vivenciadas na escola, certamente lhe traziam uma carga maior do que a que podia suportar naquele momento da vida, a adolescência. O sociólogo francês Bernard Lahire, em uma pesquisa realizada sobre o sucesso escolar nos meios populares sinaliza que, para entender as condições de existência de uma pessoa é antes necessário compreender suas condições de coexistência. Nessa perspectiva, alerta para o fato de que muitas vezes os traços e formas de enfrentamento das situações que vemos como individuais, são na realidade, formados através dos processos de socialização vividos

⁵⁵ Atividades e exercícios escolares feitos no papel estêncil que continha tinta concentrada numa das faces (chamado de matriz) e reproduzidos em mimeógrafos manuais com a utilização de álcool.

desde a primeira infância pelos sujeitos em suas famílias e no meio social onde vivem. O autor sinaliza que muitos dos desafios enfrentados nas escolas pelas crianças das classes populares (eu acredito, que não só nela) são enfrentados de modo solitário. Muitas vezes as famílias não percebem esses enfrentamentos ou ainda não se sentem aptas a discuti-los, resolvê-los ou amenizá-los. Isso não significa, no entanto, *a omissão parental* (LAHIRE, 1997) apontada pela escola. Muitas vezes o desconhecimento das “regras do jogo” jogado na escola, faz com que os pais participem da vida escolar dos filhos por diversos caminhos: busca pela alfabetização antes do ingresso na escola, através de “escolas particulares”, presença materna, paterna, avós, irmãos mais velhos, etc., na vida escolar dos alunos, entre outras ações.

O autor sinaliza que as experiências de fracasso e sucesso na escola podem ser experimentadas tanto pelas crianças oriundas dos meios populares como crianças “pertencentes a elites”. Pois, não basta às famílias disponibilizarem aos filhos o capital cultural ou disposições culturais se não conseguem, por razões diversas, ajudar no processo de apropriação e internalização pelas crianças:

Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se “pertencem” a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não tem oportunidade de ajudar a crianças a construir suas próprias disposições culturais, então, a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência (LAHIRE, 1997, p.339).

Nesse sentido, adverte que tanto para o entendimento do fracasso, quanto do sucesso, é preciso que se observe e se compreenda as configurações de fatores macrossociais, microssociais (familiares, pessoais e subjetivos) que envolvem a vida escolar dos sujeitos. Apoiado na pesquisa que realizou na França com 26 famílias, 27 crianças (oriundos das camadas populares), 7 professores e diretores o autor sinaliza que

Quem pensa que o aluno pode encontrar ‘em si mesmo’ as forças para sair do fracasso escolar, contra ventos e marés, está redondamente enganado. As forças que ele pode ter, ainda que fracas, são os recursos externos interiorizados. O seja: são provenientes de influencias externas que ele interiorizou[...]. (Disponível em revistaeducacao.uol.com.br. Acesso em 16/12/2012).

A pesquisa desenvolvida por Lahire (op.cit.) me ajuda a refletir sobre o lugar social dos meus interlocutores (assim como o meu) e as marcas deixadas e abandonadas

nos processos de constituição de alunos e de professores que se tornaram (ou talvez fosse melhor dizer, que tentam ser a cada momento). Durante o período em que estivemos juntos nas reuniões de centro de estudos do Projeto Tecendo o Saber, André muitas vezes trouxe um pouco da sua história para nos lembrar da necessidade de se conhecer o aluno com os quais trabalhávamos(alunos em situação de fracasso escolar, muitas vezes com pouca referência familiar em função de pais falecidos, mortos pelo envolvimento com o tráfico, com drogas; mães ausentes, por terem que trabalhar e prover a família, avós tendo que assumir o papel dos pais e sem muitas possibilidades de manter a autoridade no processo educativo; crianças que pela ausência dos adultos assumiam a função de cuidar dos irmãos menores, outras que trabalhavam, etc.), sujeitos aprendentes que já não encontravam o seu lugar na escola. Pontuava ainda a necessidade de refletirmos sobre “quem éramos, para quem e para o que trabalhávamos”. Preocupação também verbalizada e compartilhada por Cristiano, ao tentar conhecer, discutir e apresentar aos seus alunos “a sua realidade e uma outra desconhecida por eles e alimentar sonhos, criar neles perspectivas de futuro para que pudessem dar significado à escola, ao conhecimento”(falas registradas por mim no caderno de campo).

Em sua narrativa André também sinaliza uma das implicações presentes no ser professor. As questões de gênero⁵⁶, etnia, religião, origem social, marcam historicamente os sentidos atribuídos à docência. Para André a imbricação entre a docência e a naturalização do feminino se fez presente ao sentir-se “como um corpo estranho”(RABELO, 2008) e que havia, por parte da coordenadora do curso Normal da escola na qual estudava uma desconfiança em relação às suas habilidades e competência para a realização de trabalhos e atividades identificadas como naturais quando realizadas por suas colegas normalistas.

⁵⁶ As questões que envolvem a feminização do magistério são importantes não só para a compreensão das tensões, perdas e ganhos obtidos pela mulher na realização do trabalho docente como também para que se compreenda como tem se dado historicamente o processo de valorização e desvalorização da profissão(Cf. Enguita(1991), Nóvoa(1991), Villela(1998), entre outros). Gênero, aqui é entendido como uma construção social, histórica e cultural orientada pelas diferenças baseadas no sexo, inscritas em relações de poder, onde a feminilidade e a masculinidade são representações móveis, sujeitas a disputas pela atribuição de significados.

Historicamente, a imagem do que venha a ser professor, principalmente os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, está atrelada às ações de cuidado, proteção, educação, docilidade, paciência, considerada próprias do universo e da essência feminina. Nessa perspectiva, a inserção da mulher no magistério está relacionada diretamente à questão de gênero. Como sinaliza Pinto (1998).

No caso brasileiro, ao longo das primeiras décadas do século XX, já se encontra a hegemonia de um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas, tais como amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, e que relaciona cada vez mais enfaticamente a docência à maternidade (p.409).

Embora nas séries iniciais do ensino fundamental a presença de mulheres ainda seja majoritária, esse quadro vem se alterando. Para Batista e Codo (1999) o ingresso de homens na profissão tem desencadeado um processo de desfeminização da docência, o que se relaciona “[...] tanto com mudanças na identidade de gênero, como com a crise do emprego, elementos que permitiriam compreender a ruptura dos limites tradicionalmente estabelecidos para emprego feminino e masculino”(p.68). Vieira (2002) sinaliza que “[...] quanto mais distante do início da seriação escolar[...] mais forte a tendência de haver hibridismo no gênero (p.30).

As narrativas dos professores trazem vários elementos que nos ajudam a constatar que a escolha profissional não é só produto de uma escolha pessoal, mesmo que os sujeitos, assim a percebam. Alguns dos fatores são compreendidos, situados e associados a diversos fatores presentes nos contextos sociais e culturais dos quais fizeram e fazem parte. Essa compreensão é válida tanto pelas escolhas feitas por mulheres quanto as escolhas protagonizadas por homens. Nas narrativas de André e Cristiano encontrei elementos que se assemelham aos aspectos encontrados por Rabelo(2008) em sua pesquisa sobre as motivações que levaram os homens a escolher a profissão de professor “primário”. A autora sinaliza que os professores aos quais entrevistou no Brasil e em Portugal

[...]ao invés de serem mais influenciados por aspectos *extrínsecos* à profissão(como falta de opção, empregabilidade, melhor opção acessível, estabilidade, acesso mais rápido ao mercado de trabalho, entre outras)[...]tiveram uma maior motivação por fatores *intrínsecos* à docência(como gosto pela profissão, por ensinar, por querer mudar o mundo, por gostar de crianças, entre outras), o que contraria algumas referências acadêmicas sobre o assunto e as representações que

circulam na sociedade de que homens não gostam e não têm aptidão para lidar com crianças (p. 639) (grifos do autor).

Cristiano abre a sua escrita se propondo a um movimento de indagação e resposta: “Por que não deu errado?”. Olhando com o olhar de hoje para ontem, ele traz os desafios da vida e a contribuição da escola para que experimentasse sentimentos ambíguos e contraditórios e nos conta como “driblou” um fracasso anunciado:

Fui para o primeiro ano da escola Clóvis Beviláqua, a mesma que hoje leciono. Foi um ano horrível e achei que nunca mais iria para a escola[...] Minha professora logo de cara me disse que eu era uma “criança atrasada” e que se não melhorasse logo iria voltar para a classe de alfabetização. Fiquei assustadíssimo e tentei de todas as formas aprender esse código complicado que chamavam de Língua Portuguesa. Obviamente falhei. Minha professora não estava disposta a ensinar para uma criança com as defasagens que eu apresentava. Após inúmeros insucessos resolvi parar de ir para a escola no meio do ano[...] Fiquei seis meses sem estudar e foi nesse período que trabalhei mais tempo vendendo doces. Ficava o dia inteiro na rua e conseguia ganhar um bom dinheiro. Como sempre fui educado e cordial com as pessoas, todos me tratavam bem. Sentia-me bem fazendo isso. Ao contrário da sensação que experimentei na primeira escola que me mostraram, na rua eu me sentia competente e importante. No ano seguinte fui apresentado à segunda escola da minha vida[...] agora mais velho, com quase nove anos, sentia-me mal pela idade, porque não tinha roupas boas e nem sapatos legais como as outras crianças. Estava disposto a ficar um tempo lá, já que estavam me obrigando, e depois sair[...]. Entretanto, a segunda escola da minha vida era completamente diferente da primeira. A segunda professora da minha vida era completamente diferente da primeira. Com muita competência e paciência me alfabetizou em poucos meses. Um novo mundo se abriu para mim. Agora eu não precisava mais ficar lendo só pessoas para conseguir aprender algo, agora eu podia ler livros, revistas, gibis, textos e todas as informações que uma cidade passa em suas propagandas. Fiquei fissurado com esse novo mundo[...] passava mal no ônibus porque não conseguia parar de ler tudo. Sentia-me mais vivo, mais esperto, mais ser humano... Foi o melhor ano dos meus nove anos de vida[...] Com tanta leitura acabei por descobrir que minha realidade era muito ruim e difícil. É impressionante como a leitura foi modificando minha vida. Quanto mais eu lia e estudava na escola, mas eu ia percebendo que precisava de uma mudança. Tornei-me o melhor aluno[...]. A terceira escola que conheci também tinha professores maravilhosos que continuaram a mudar a minha vida. Foi nesta escola que resolvi que seria advogado ou professor. Foi nessa escola que resolvi que retribuiria tudo o que foi feito por mim. No ensino médio ingressei no Colégio Estadual Heitor Lira, uma escola de formação de professores. Esqueci completamente que também sonhava em ser um advogado. Havia achado uma profissão que me deixava feliz[...]. Durante os três anos que estudei no Heitor Lira fiz estágios em várias escolas e percebi que realmente queria ser professor. Nesses estágios vi coisas maravilhosas e que me inspiraram e coisas ruins que eu não queria que fizessem parte da minha trajetória

como professor. Mas participei ativamente de tudo que era possível e aprendi muito sobre minha profissão. Estava decidido a ser o melhor professor que eu fosse capaz de ser.

Nesse momento da escrita, volto a experimentar um turbilhão de sentimentos semelhante ao momento que li o memorial de Cristiano. Sua história me traz lágrimas de tristeza e ao mesmo tempo de alegrias. Tristeza por imaginar o quanto deve ser difícil para uma criança não encontrar o seu lugar na escola (eu mesma experimentei esse sentimento). Tristeza e inquietação por saber que, assim como Cristiano, muitas crianças, principalmente às oriundas das classes populares permanecem invisibilizadas, rotuladas de defasadas, atrasadas, sem que conheçamos suas vidas, suas histórias e as grandes lutas que travam. Muitas vezes se quer percebemos que muitas delas se sentem e se fazem importantes em outros espaços de aprendizagem que não a escola, seja trabalhando vendendo doces como Cristiano, seja tomando conta e educando, como podem, os irmãos menores, seja ainda estando na escola, “lendo as pessoas” e percebendo, como Cristiano, quais os professores e ações que as fazem se sentirem mais vivas, mais espertas, mais humanas. Profissionais e ações comprometidos com uma educação emancipatória, investem para que os tempos vividos por elas na escola sejam os melhores anos de suas vidas.

O sentimento de alegria fica por conta da certeza de que há muitos profissionais que estão para além das questões ligadas à técnica, ao aperfeiçoamento, às metodologias, o que não significa desqualificá-las, mas sujeitos que questionam a si mesmo, as maneiras de pensar e de fazer, presentes na cultura escolar que, legitimadas hegemonicamente, na maioria das vezes silenciam os estudantes oriundos das classes populares, ignoram o diferente quando invisibiliza o seu saber, o seu querer e o ser do outro que lhe é estranho.

Profissionais que atuando num dos aparelhos ideológicos que é a escola, trabalham buscando entender a complexidade do seu papel no processo histórico do qual fazem parte realizando um duplo movimento; o de buscar conhecer a si mesmo (GRAMSCI, 1995, p.12) e contribuir para que os alunos transcendam uma interpretação fragmentária e mecânica da realidade e construam uma consciência crítica que lhes permitam atuar na sociedade como agentes capazes de trabalhar a serviço da transformação de si mesmo e do coletivo. Movimentos que requerem do professor “criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e

elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”(GRAMSCI, op.cit.).

Ler as memórias de aluno desse profissional me faz lembrar a epígrafe desse itinerário: “Esta profissão precisa de se dizer e de se contar”, pois toda a “complexidade humana” uma vez compartilhada, pode nos ajudar a compreender o que nos tornamos a partir do que fomos e como escolhemos, nas nossas maneiras de ensinar contribuir para que o outro seja mais do que as condições sociais desiguais lhe permitem ser.

Flávia inicia seu memorial falando da sua alegria ao iniciar sua vida escolar: “Ao começar meus estudos, me agradou tanto o passo inicial, a simples conscientização dos fatos, a forma, o poder de movimento [...] o passo inicial, torno a dizer, me assustou tanto, e, me agradou tanto que não foi fácil, para mim”. Flávia, em seu memorial, identifica o início na educação aos quinze anos, quando começou a cursar a o Curso Normal. Ao entrevistá-la, pergunto por que ela usa o Curso Normal como marco para sua aproximação com a educação.

Legal você colocar essa questão. A gente quando fala do desejo de ser professor[...] eu pontuei o curso normal, quando eu pude ser professora de fato. Mas se a gente parar pra pensar[...] eu sempre quis ser professora, desde a infância, quando eu dava aulas pras bonecas. E por que eu escolhi o Curso Normal? Porque a minha vida era dar aula! Vivia rodeada de sobrinhos. Aos quais eu ajudava nos deveres, nas tarefas[...] Mais tarde um pouquinho, mocinha ainda, dava aulas particulares pra minha prima que tinha muita dificuldade na escola. Eu nem pensava em ser professora. Professora de fato. Mas eu já tinha esse desejo, essa facilidade, esse dom, digamos assim[...] Na escola eu tinha muito capricho com o meu material[...]. Meu pai quando chegava sempre pedia para ver o meu caderno e tinha sempre um elogio[...] e eu fui crescendo, realmente apaixonada por estudar, por ler. Quando meu pai morreu eu tinha 17 anos e já trabalhava numa escola, como auxiliar, mas nunca assinaram a minha carteira. A direção alegou que eu precisava ter mais experiência para adquirir esse direito. Eu aceitava porque era muito imatura e, para além disso havia perdido meu pai, o que me obrigava a aceitar o meio salário mínimo que recebia para ajudar a minha mãe. Por isso, eu digo que comecei a minha vida na educação com 15 anos quando ingressei no Curso Normal do Colégio Estadual Heitor [...]. Desde essa época me sentia intrigada com o processo educacional e desejava ardentemente conhecer como poderia ser uma boa professora.

Na literatura pesquisada sobre a constituição da docência, é possível identificar alguns argumentos que funcionam como estruturantes da profissão. Um deles está presente nas narrativas de Flávia, assim como na de André e de Márcia: a lógica da

predestinação, onde o sujeito aparece e se sente como um profissional vocacionado, destinado ao exercício da profissão como uma missão. A ideia de vocação e dom serviu de apoio para justificar as opções feitas pelos sujeitos que vivenciaram um processo de socialização que os levou a internalizar essas qualidades como intrínsecas à docência e valorizadas socialmente.

O discurso que sustenta a vocação e o dom tende a criar a imagem e a transformar o professor no profissional missionário, dotado de qualidades e valores altruístas. Assim, surgem nas narrativas características inatas e idealizações sobre o que é ser um professor (afeto, o amor, cuidado, o gosto em trabalhar com criança) e que são percebidas como um chamado, uma predestinação à profissão (sempre quis ser professor, não saberia fazer outra coisa a não ser dar aulas, sonhava em ser professor). Desse modo, “as motivações para o ingresso no magistério, evocadas pelos professores [...] permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana” (VALLE, 2006, p.183).

Valle (op.cit.), em pesquisa realizada com professores de 1ª a 4ª série, buscou compreender a dinâmica da escolha profissional desses professores e, apoiando-se em Bourdieu, a autora sinaliza que as escolhas não dependem apenas das características próprias dos indivíduos e de seus desejos, mas, principalmente, do momento histórico e do ambiente sociocultural onde estão inseridos. Assim, segundo a autora, a escolha da docência como carreira profissional pode ser resultado de uma decisão, consciente ou não, realizada durante o ensino médio, ou antes dele, como é o caso dos meus interlocutores, devido à atração que o “ser professor” efetivamente exerce sobre o sujeito ainda quando estudante, e também pela impossibilidade e dificuldade do jovem concretizar o seu desejo de atuar em outra profissão na qual se sente vocacionado.

Márcia inicia seu memorial assim: “Professora por vocação, assim começo o meu memorial, desde bem pequena, adorava reunir minhas bonecas e brincar de escolinha, ainda me alfabetizando”. Sua narrativa traz pontos comuns ao de Flávia.

Cresci com minha mãe sempre muito presente[...]Aos cinco anos fui colocada numa escolinha fundo de quintal[...] Cheguei aos seis anos já Escola Municipal Quintino do Valle[...] já alfabetizada[...]. Na minha época fazíamos prova para no quinto ano para ingressarmos na “Admissão, e depois de entrarmos na Admissão, fazíamos outra prova

para ingressarmos no ginásio”. Ainda cursando a oitava série, em novembro, fiz o concurso para ingressar na minha tão sonhada Escola Normal Heitor Lira, passei, fiz todo o Normal e mais um ano de especialização em Jardim e Creche. E, outra vez ainda cursando a especialização, em outubro prestei o concurso da prefeitura (do Rio), em 1979, passei, e tomei posse em fevereiro de 1980, onde estou até hoje. Já trabalhando em Campo Grande, casei um ano depois, 1981. Em 1983 prestei vestibular, passei para a Praia da Urca (UFRJ), mas não fiz matrícula. Descobri que estava grávida. Eu sempre almejei o ensino superior, uma complementação, um aperfeiçoamento de meus estudos, queria ir além, estudei muito, me preparei bastante para ingressar numa universidade pública[...] naquele momento só ouvi os conselhos de meu ex-marido: “dedicação total a gravidez, só trabalhar em um horário, não fazer dupla regência e finalmente não fazer a matrícula, deixar para o futuro”. Como eu o ouvia muito, “era meu príncipe encantado” abri mão da faculdade, feliz com minha decisão, afinal ia ser mãe. Mesmo assim não deixei de me preparar, em 84, minha filha já estava com um ano e fiz outro vestibular, só que na SUAM, pois mais uma vez eu o ouvi, ele havia se formado lá, era próximo de seu trabalho, me pegava todos os dias para chegarmos rápido em casa e dar mais atenção à menina que ficava o dia todo com a minha mãe. Na ocasião isto me bastava, me completava [...] Cursei pedagogia[...] tornando-me assim o “orgulho da família, a única com ensino superior.

A narrativa de Márcia traz também as relações de gênero que se expressam tanto na esfera da produção quanto no âmbito das relações familiares. Segundo Bourdieu (1999, p.156) a divisão entre masculino e feminino originou-se em torno da oposição entre o interior da casa, com a educação das crianças, e o exterior, voltado para o mundo do trabalho. Essa forma, fundada pela burguesia, estabelece a divisão entre o universo da fábrica, da empresa, voltado para o lucro e o universo da casa, dedicado à reprodução biológica. Para o autor, a subjetividade de gênero, corporificada, estruturada internamente e externalizadas em posturas masculinas e femininas, é continuamente realimentada e reforçada pela objetividade da realidade social ancorada em divisões de gênero. Assim,

As próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produtos da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que faz, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre (BOURDIEU, 1999.p.45).

Um dos enfrentamentos vivenciados pelas professoras é terem que conciliar

casamento, filhos, formação e a profissão. Almeida (2007) sinaliza em seu estudo sobre os sentidos construídos por mulheres da “camada média” e “popular” sobre a maternidade, cuidados infantis e trabalho, que o trabalho assume diferentes sentidos nas duas camadas sociais. “Nas camadas médias, o trabalho feminino é um projeto individual, elaborado no interior de uma história familiar circunscrito pela cultura”. Segundo a autora, as atividades desenvolvidas pelas mulheres desse segmento social são voltadas para a “satisfação pessoal, que além de proporcionar status, leva ao crescimento individual, faz parte do processo de construção da identidade” (p.413).

Nas famílias de classes populares, o trabalho feminino “assume mais o sentido de um benefício para a família do que uma afirmação da individualidade [...]”. Há uma predominância dos deveres em relação aos familiares sobre os projetos individuais (p.414).

Melhorar de vida é um projeto familiar, é observar a família progredir. O trabalho individual é o instrumento que torna possível esse projeto, e no caso das mulheres, não tira o lugar de autoridade do homem (op.cit).

É comum ouvir o relato de professoras que tiveram que adiar o sonho da faculdade, da especialização, “de continuar os estudos” por terem que “esperar as crianças crescerem”, ou então, “agora com os filhos criados, voltei aos bancos escolares”. Perto de me aposentar, não vou mais esquentar a cabeça com isso”. O “adiar o sonho” muitas vezes é visto como natural e como inegociável, em face de um compromisso maior que é para com a criação e educação dos filhos e organização da vida familiar. A dominação a que são submetidas não é apenas produto “da pressão (pelas forças) e do consentimento(às razões) da coerção mecânica e da submissão voluntária, livre, deliberada, ou até mesmo calculada” (BOURDIEU, 1999, p.49). A “violência doce e quase sempre invisível” (p.47) se materializa numa “submissão encantada” (p.53) Embora estas concepções venham sendo ressignificadas, como resultado de lutas empreendidas pelas mulheres e pelas demandas econômicas que afetam as famílias, a imagem da mulher como cuidadora, responsável pelo bem estar dos filhos, dos companheiros, da organização da casa(limpeza, alimentação, etc.) permanece no imaginário de todos, inclusive das próprias mulheres que, muitas vezes, se veem divididas, exaustas e frustradas entre as demandas da casa e da família e as exigências do trabalho, entre elas a da formação continuada.

Almeida (op.cit.) identificou em seu trabalho que, em ambos os segmentos, médio e popular, cabe à mulher a tarefa pelo cuidado e educação dos filhos. A sua entrada no mercado de trabalho faz com que construa possibilidades para dar conta das suas atribuições (busca de apoio nos avós, nos filhos mais velhos, vizinhos, creches e escolas são as soluções mais comuns).

Os valores sociais associados ao trabalho, à maternidade e aos cuidados infantis fazem parte de um vasto conjunto de significados historicamente produzidos e constituem a matriz sócio-histórica do sujeito. Assim, os significados (sócio-históricos) que uma mulher atribui a essas questões (trabalho, maternidade) são mobilizados nas situações cotidianas que envolvem a sua vida pessoal e profissional[...]. Os significados sócio-históricos, enquanto circunscritos, limitam o leque de opção para os sentidos em construção, disponibilizando os sentidos possíveis (ALMEIDA, 2007, p.414).

Márcia, assim como André, Cristiano e Flávia, compartilham a mesma alegria por conquistarem o nível superior. Conquistas que representam “motivo de orgulho”, “de dever cumprido” para com os seus familiares, que neles e para eles, projetaram a possibilidade de conquista de um certo status e de uma “vida melhor”. Provavelmente, a escolarização tenha sido para os meus interlocutores o único caminho possível para ascender socialmente e escrever histórias diferentes nas quais tiveram origem.

IV. 2 EIXO 2 - Quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis?

Nóvoa (1988) sinaliza que “é a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se inevitável”. Apoiada nessa perspectiva, busco identificar nas narrativas de André, Cristiano, Flávia e Márcia as maneiras como foram tecendo os seus processos de formação.

Os quatro interlocutores sinalizaram a alegria e a importância do Curso Normal em suas vidas. “Passar na prova e ingresso” e entrar para “a tão sonhada escola de formação de professores” representou para eles uma conquista significativa, pois estavam mais próximo da “profissão sonhada e desejada”. Iniciar a vida profissional no magistério trouxe a todos o sentimento de pertencimento, de identidade e para a família, como já dito, motivo de orgulho. André, Flávia e Márcia sinalizaram que a formação inicial não foi suficiente para o enfrentamento dos desafios da prática.

Um dia eu estava na sala de aula, na primeira escola em que eu trabalhei, e a coordenadora pediu que eu apresentasse aos alunos os “blocos lógicos”⁵⁷. Apanhei os blocos e dei para as crianças[...]. Todo mundo brincou, jogou. E ela voltou e perguntou: “qual a atividade que está sendo desenvolvida? Eu disse pra ela: “Ué, a que você mandou. “Você me mandou dar os blocos lógicos e eu dei”. Ela então, me chamou e explicou o que era um conjunto de blocos lógicos. Aí eu percebi que faltava muita coisa na minha formação e embora eu buscasse uns cursos adicionais, não estava adiantando nada[...]. Associar a teoria à prática, não é uma coisa fácil pra qualquer pessoa. Não adianta você encher o camarada de teóricos se você não explica a aplicabilidade daquelas teorias, na prática. E aí eu fui correr atrás da minha autoformação, né? Vejo que isso acontece com muitos profissionais. Alguns percebem, se empenham, se esforçam e vão estudar buscando aprender e se apropriar das lacunas [...]. Depois que fiz Pedagogia e também ver na prática, as dificuldades minhas e dos meus colegas, pensei[...] por que não me dedicar à formação de professores e discutir essas questões?(André)

Tudo mudou em minha vida quando descobri que o Colégio Cenecista estava selecionando professores para trabalhar como auxiliares em suas turmas de Pré-escolar[...] Fiz minha inscrição, participei do processo seletivo, passei muito bem em todas as provas e entrevistas e fui chamada para trabalhar no dia dois de fevereiro de 1992. Agora, então, com carteira assinada e todos os direitos garantidos – que felicidade! Inicie o trabalho como auxiliar de uma turma de berçário[...] quantas descobertas, quantas alegrias passei com aqueles bebês. Sentia-me desafiada a entender o procedimento correto para lidar com aqueles pequeninos[...]. Eu acho que tive uma formação muito reduzida, muito minimizada[...] em relação às outras pessoas[...] se eu quisesse fazer qualquer outro concurso, que não fosse dar aula para o ensino fundamental, certamente eu necessitaria de um cursinho preparatório[...] Eu não tinha as disciplinas mais importantes do ensino médio(matemática, física, química). Eu tinha N disciplinas de didática, mas a educação ficou muito reduzida[...]. O título me ajudou a estar aqui (no Colégio Cenecista, onde foi feita a entrevista). Eu saí(do curso Normal) e já tinha a determinação de que seria professora, eu já era de coração. Faltava ser de fato. De título. E quando eu fiz o concurso para cá, eu passei. Por quê? Porque foram exigidas as disciplinas pedagógicas[...] e a redação, que eu sempre gostei de escrever[...] Procurei um curso de especialização totalmente voltado para a puericultura[...]. Aos poucos fui me engajando no mundo dos bebês e pleiteando diferentes formas de lidar com o trabalho. Foi um sucesso. (Flávia)

Olha, quando eu passei no concurso eu fui trabalhar em Campo Grande. A minha formação na escola Normal e o Adicional, não me deram nenhum preparo real para minha prática, até fizemos alguns

⁵⁷ Os blocos lógicos são peças geométricas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo) de cores(vermelha, amarela, verde e azul), espessuras e tamanhos diferentes utilizados como recurso para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de observação, classificação e seleção, etc. dos alunos a partir da Educação Infantil.

estágios na época, eram muitas teorias bonitas, que nos deixavam cada vez mais fascinadas pela profissão, mas foi só. A realidade foi bem dura[...] sai da Escola Normal em dezembro e estava em uma sala de aula, com 18 alunos em uma classe especial, faixa etária entre 10 e 15 anos, com necessidades especiais: mental, auditiva, visual, física e deficiências múltiplas e portadores de condutas típicas[...] Quando me apresentei na escola, a diretora com muito cuidado, disse que era a melhor turma para se trabalhar na escola naquele momento, pois existia uma Divisão da SME, no Ensino Especial que dava-nos suporte com material e um psicólogo[...] a equipe nos visitava de 15 em 15 dias, tínhamos reuniões mensais[...] e foi o que de verdade me ajudou na prática[...]. Comecei paralelamente a pesquisar sobre estas necessidades, não era comum o uso de computadores como hoje, li muito, conversava sempre que podia com a psicóloga que acompanhava a turma[...] Foi um longo ano aprendendo a lidar com este tipo de aluno, foi muito difícil, muito mesmo. Chegava em casa exausta mentalmente e confesso, que no início, depressiva com tudo que vivia em sala de aula, mas não me dei por derrotada, sacudi a poeira e no ano seguinte, pedi a mesma turma, ficando com eles até agosto de 1983, quando engravidei e vim trabalhar mais perto de casa[...], onde também peguei, por opção, uma “turma especial”(com alunos portadores de necessidades especiais)[...] Já não existia a Divisão da SME, mas minha bagagem veio repleta das experiências positivas e negativas, daí por diante, me senti preparada para qualquer turma (Márcia).

Ao chegar na profissão, os professores avaliam que a formação inicial não foi suficiente para o enfrentamento das demandas vividas na prática. O desconhecimento de matérias didáticas, das metodologias utilizadas, do projeto político pedagógico, das especificidades de desenvolvimento das faixas etárias das crianças e ainda das suas necessidades educativas, foram alguns dos elementos apontados como desafios e ao mesmo tempo propulsores para futuras aprendizagens. Pimenta (2002), ao analisar a relação entre formação, identidade e saberes docentes, sinaliza que “ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo(qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais” (p.19).

Nas narrativas, encontro indícios já anunciados por outros estudos que ratificam que a consolidação das maneiras de ser professor é percebida pelos professores a partir do efetivo exercício do trabalho. Assim, o discurso validado pelo senso comum é constantemente repetido: “aprende-se a ser professor, ensinando, estando numa sala de aula, na prática”. No entanto, cabe lembrar que mesmo antes de estar na sala de aula e diante dos alunos, cada sujeito, em seus diferentes momentos de formação, acumula suas experiências de aluno, ideias construídas sobre o que é ser professor e pistas sobre

como se mover inicialmente no interior da cultura escolar. Essas informações e percepções, embora se constituam em saberes da experiência, não são suficientes. As “teorias bonitas” que fascinavam no momento da formação são, muitas vezes, lidas e percebidas de forma dissociada da complexidade e enfrentamentos propostos pelo cotidiano escolar, e na maioria das vezes, não são indagadas quanto à relevância desses conhecimentos para si mesmo e para a sociedade. Assim, os saberes específicos, como os saberes da experiência, são insuficientes para “preparar as crianças e os jovens (eu acrescento, os adultos também) para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e problemas – para aí atuarem” (PIMENTA, 2002, p. 23). Isso requer uma formação inicial e continuada que contemple a preparação científica, técnica e social do professor.

Pimenta (2002) recomenda que a formação inicial contribua não apenas disponibilizando aos alunos as pesquisas sobre a atividade docente, o que configura a pesquisa como *princípio cognitivo* (grifos do autor) de compreensão da realidade, mas procure “desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes e desenvolverem uma postura crítico-reflexiva que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoperparticipada” (NÓVOA, 1992, p.25). A pesquisa, nessa perspectiva é entendida como princípio formativo na docência.

Para Pimenta (op.cit.), “conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos” (p.28) contribuiria para que o aluno pudesse conhecer a complexidade, as contradições, os dilemas, erros e acertos construídos pelos sujeitos nas “escolas reais” e “começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com “olhos não mais de alunos, mas de futuros professores o que contribuiria para a constituição da identidade de professor” (op.cit). Nessa perspectiva, o professor é concebido como um intelectual em processo contínuo de formação.

Enquanto tal, pensar na sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua[...] a formação é na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente

vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (op.cit. p.29).

Para o enfrentamento das demandas do cotidiano escolar, das dificuldades trazidas pelas discontinuidades das políticas educacionais onde, a cada mudança do quadro político, “ a cada governo é uma novidade, só se põe roupas novas em velhos problemas” que já se está “cansado de se ver e ouvir”, os professores buscam construir o seu percurso formativo buscando os conhecimentos e a formação que julgam necessários para se tornarem “os melhores professores que puderem ser”.

IV.2.1 A autoformação na interface com a prática

A narrativa docente sobre o seu percurso de vida e profissional pode nos trazer elementos que nos permitem ver como se materializa o protagonismo, as estratégias (BOURDIEU, 1983) ou as astúcias (CERTEAU, 2002) utilizadas no seu processo de constituição pessoal e profissional como maneiras de legitimar e/ou modificar as formas de ser e de se constituir professor no cotidiano da escola pública. Nessa perspectiva, a autoria expressa pelos movimentos em busca da autoformação são entendidos por mim como um processo de construção, de avaliação e ressignificação da essencialidade do “ser professor”, onde o ato de busca pela própria formação constitui-se numa opção política pela apropriação de suas possibilidades e potencialidades e um compromisso ético(e por isso, também político) de conhecer a realidade que marca não só a formação, mas igualmente os contextos sociais mais amplos, entre ele, o educacional. Entendo, desse modo, que [...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Compartilho com Pineu (1988) que

[...] a autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplica-lo a si mesmo e torna-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo em sujeito e objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial.

Assumir essa dupla apropriação tem se mostrado como um grande desafio para os professores, principalmente para as mulheres que acumulam jornadas intensas de trabalho. O “sonho do ensino superior vai ficando para mais tarde, quem sabe um dia...”(fala de uma professora no Centro de Estudos do Projeto Tecendo o Saber). As atribuições profissionais e domésticas “tomam todo o tempo”. Onde “arrumar tempo pra ler, para pesquisar, para estudar. A gente quer estudar, mas como?”.

Alguns professores ainda veem a possibilidade de investimento na formação continuada como uma realidade muito distante. Geralmente essa formação está ligada a realização de um curso superior ou especialização na área da educação ou ainda em áreas que ofereçam mais status e promessa de melhor remuneração.

Eu comecei no curso de direito, mas abandonei. Os filhos vieram. E tive que optar. Ou eu ou meu marido. Ele concluiu. Agora com os filhos criados, estou pensando em fazer uma pós em alfabetização ou em EJA. (Registro feito por mim no caderno de campo).

Estudar como? Eu chego em casa morta. Vou botar roupa na máquina, fazer janta, organizar as coisas para o dia seguinte. Não tenho cabeça, corpo e espírito para estudar. Isso me deixa triste. Às vezes me sinto nova na profissão e já tão velha, tão defasada com tanta coisa que tenho que aprender.(Caderno de campo).

Eles (referindo-se a SME) não liberam a gente pra estudar? Você conseguiu licença para fazer o mestrado?[...] Se pelo menos a gente tivesse esse tempo. Uma matrícula que fosse [...]. Agora, agente faz esses cursos malucos, todo mundo sabe(ou acha que sabe né) o que temos que fazer, como ensinar, o que ensinar, e não sabem o que é dar aula em comunidade. [...] é projeto e mais projeto, relatórios que ninguém lê, provas e cadernos pedagógicos feitos não sei por quem, dizem que são por professores, mas cada escola tem sua realidade e na hora de avaliar se avalia todos do mesmo jeito e ainda tem essa palhaçada do décimo quarto para dividir a gente.(fala registrada num dos encontros de Centro de Estudos do Projeto Tecendo o Saber).

Às vezes penso em fazer concurso pra outra área. Não vejo como a educação melhorar. A cada dia temos menos liberdade. Até na sala, somos controlados. O que é essa prova bimestral e estão dizendo que teremos escolas só de alfabetização, de 4º e 5º ano e de 8º ao 9º ano. Isso não é controle?⁵⁸(Caderno de campo. Fala registrada num dos encontros de Centro de Estudos).

⁵⁸ No ano de 2011 surgiram comentários que haveria uma reestruturação nas escolas da Rede. O argumento apresentado pela SME foi o de que a reestruturação facilitaria o atendimento dos alunos em horário integral. A proposta da reestruturação elaborada pela SME é organizar gradativamente as escolas em “Casas de Alfabetização”: essas escolas atenderiam aos alunos da Educação Infantil ao 3º ano escolar; “Primário Carioca”: as escolas atenderiam aos alunos do 4º

No quadro a seguir apresento as escolhas feitas por André, Cristiano e Flávia, assim como o tempo em que atuam como professores e as suas jornadas semanais de trabalho. Os dados colhidos nos questionários me ajudaram a conhecer além dos seus perfis pessoais, os percursos que trilharam buscando a formação contínua.

Quadro 04: Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa.

Interlocutores	André	Cristiano	Flávia	Márcia
Faixa Etária	41 a 50	31-40	31-40	Acima 50
Formação Profissional	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	Lic. Plena Literatura e Língua Portuguesa; Especialização em Supervisão Escolar, Gestão, Docência no Ensino Superior	Pedagogia: Habilitação em administração/ planejamento educacional; Especialização em Educação Infantil	Pedagogia: Habilitação em Supervisão escolar
Tempo de experiência na rede pública do município do Rio	10 anos	04 anos	02 anos	31 anos
Tempo de experiência em outras redes de ensino	11 anos	08 anos	20 anos	—
Carga horária de trabalho (semanal)	40 horas	Superior às 40h	Superior às 40h	40 horas
Quantidade de escola onde atuam	Acima de 03 (Itinerante) SME/RJ (nível central)	02 da rede pública: Duque de Caxias e Rio de Janeiro	03 escolas: 02 públicas (SME/RJ); 01 Univ. particular	01 pública (SME/RJ)

Fonte: Questionário com perfil dos interlocutores da pesquisa

ao 6º ano e “Ginásio Carioca”: as escolas abarcariam alunos do 7º ao 9º ano. Em 2013, algumas escolas da rede já vivem essa realidade que tem causado alguns transtornos. Entre eles, o caso de famílias que tendo filhos numa mesma escola, viram alguns deles sendo transferidos, o que alterou a dinâmica familiar, pois não são raros, os casos de pais que dependem dos filhos mais velhos para levar os mais novos, ou ainda aproveitam e colocam todos no mesmo turno para que possam conciliar horário de trabalho e o levar e buscar as crianças. Além desse fato, professores que trabalhavam há anos em determinadas escolas tiveram que mudar de unidade escolar. Assim um professor habilitado, por exemplo, em História que atuava numa escola do 1º ao 9º ano, ao ter a escola transformada em “Primário Carioca”, teve que ser removido para uma escola denominada de “Ginásio Carioca”.

O quadro nos permite ler que Márcia é a única professora a atuar exclusivamente na rede pública de ensino do Rio. O tempo de exercício lhe permitiu viver diversas experiências e olhar a escola de diferentes lugares: professora em turmas de alunos portadores de necessidades especiais, professora de sala de leitura, professora de vários projetos, que segundo ela, “sempre existiram aos montes: Progressão, Aceleração, Dez anos ou mais...”; coordenadora pedagógica, lugar que lhe traz as seguintes lembranças:

O maior desafio foi lidar com os colegas (professores) que não entendiam que eu estava ali para auxiliá-los, trocar experiências, ajudá-los no que fosse possível. Resistiram bastante. Eu fui a primeira a ocupar a função na escola(a mesma onde atua há 30 anos) e eles achavam que eu estava ali para vigiá-los, entrega-los para a direção. Até conquistar a confiança do grupo foi muito difícil [...] Fui convidada para ser adjunta e deixei a “batata quente” na mão de Fátima (Fátima é a atual diretora da escola. Conversei com ela e lhe informei sobre a realização da pesquisa e que as experiências vividas por Márcia na escola estariam sendo relatadas) que aceitou ser a nova CP.

Embora avalie que, nos tempos em que atuou como diretora adjunta, “as coisas eram bem mais calmas, com menos atropelos como é hoje”, Márcia cita exemplos que não se distanciam das atribuições, atualmente, exigidas pelo nível central e intermediário (CREs) às equipes de direção:

Tínhamos muitos quadros para preenchemos, “para ontem”, verbas que precisavam ser atestadas (utilização de recursos recebidos que precisavam ser justificados e comprovados), matrículas que precisamos acatar mesmo com a turma lotada, mas meu maior desafio foi quando resolveram informatizar tudo na escola[...] nossa foi uma loucura, mas não dá nem para comparar com os dias de hoje(opinião construída a partir da observação e compartilhamento das demandas vividas pela diretora).

Márcia tem uma matrícula no Município do Rio. Após separar-se do marido, se viu obrigada a fazer dupla regência⁵⁹. Realidade vivida por muitos professores da rede como caminho para aumentar seus rendimentos mensais. Ela relata que tentou outro concurso para obter uma segunda matrícula, mas na época estava com problemas nas

⁵⁹ Dupla regência é o nome que se dá aos “encargos especiais” pagos aos professores para trabalharem numa segunda jornada de trabalho (20 horas), além das 20 horas previstas por sua matrícula. Nesse pagamento não estão incluídos direitos estatutários e previdenciários. Há mais de uma década a prefeitura do Rio utiliza esse recurso para suprir a carência de professores que há na rede.

cordas vocais e “tinha certeza que não passaria na perícia médica”, o que a fez desistir, pois temia que uma vez detectado o problema, poderia além de não ser aceita, perder o direito de fazer a dupla regência e “ser readaptada em funções administrativas na matrícula de origem”.

Esse fato trazido por Márcia é muito comum na rede. Ao longo dos anos de trabalho, muitos professores desenvolveram lesões nas cordas vocais e, ao serem submetidos à avaliação médica admissional, se viam impedidos de obterem uma segunda matrícula. Em 2012, o Decreto nº 35390 de 03 de abril alterou essa situação definindo que os servidores em atividade, “ficam dispensados do exame médico admissional para cargos que tenham sido aprovados, inclusive nas hipóteses de acumulação permitidas por lei”. (Disponível em blog.messina.com.br. Acesso em 15/01/2013).

André, Cristiano e Flávia tiveram suas primeiras experiências profissionais na rede particular. Dos três, Flávia foi quem mais tempo permaneceu atuando na Educação Infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental e no Curso de Pedagogia (onde permanece atuando). Flávia, entre os quatro profissionais, é a mais nova a ingressar na rede municipal. Seu memorial e a entrevista realizada no seu espaço de trabalho trouxeram os investimentos que fez para se apropriar das especificidades do desenvolvimento humano de 0 a 5 anos, fase com a qual se identifica. A realização dos cursos de especialização lhe trouxeram a segurança, o desejo e a oportunidade de compartilhar seus saberes com os colegas de trabalho. Sua fala traz o sentimento de prazer e de valorização ao ser protagonista no processo de formação de outros sujeitos, companheiras de trabalho.

Fiz diversos cursos buscando o progresso profissional [...] Fui convidada pela escola para ministrar uma palestra para as outras professoras do Pré-escolar, principalmente àquelas que atuavam no berçário [...] A palestra foi um sucesso e muitas dúvidas surgiram por parte das minhas colegas, as quais pude sanar com exemplos aprendidos durante os cursos que fiz.

No momento da pesquisa, Flávia atuava como professora no curso de formação de professores na mesma instituição onde iniciou o seu percurso profissional. Ao assistir às suas aulas, percebi a sua preocupação em iniciá-la sempre com uma dinâmica de acolhimento aos alunos ou ponto de reflexão e terminá-la fazendo uma avaliação, junto

aos alunos(alguns já atuando em creches, em escolas particulares ou públicas, outros oriundos do ensino médio regular) do que foi discutido e o que “ficou de importante” do que foi trabalhado. Os temas abordados durante as aulas, ligados ao desenvolvimento infantil, as condições ideais que uma escola precisaria ter para promover uma educação de qualidade, qual o papel do professor na Educação Infantil, eram desenvolvidos pelos alunos a partir de trabalhos em grupo, em aulas expositivas com o auxílio da mídia(vídeo, data show, utilização da biblioteca da universidade, etc.). Em relação à formação necessária ao professor, Flávia sinaliza que:

A formação profissional é tudo. Se eu sou professor e quero continuar professor, eu tenho que continuar me autoavaliando, me reconstruindo. Senão, ao invés de professor eu serei um “professouro”(risos, ao estabelecer uma relação entre o professor e os dinossauros já extintos). Hoje, como meu quarto ano na formação profissional vejo que há pessoas que querem atuar na educação e que tem medo de lidar com o próprio trabalho. Então tem medo da reação das crianças, das pessoas para as quais vão trabalhar nas escolas particulares [...] É um paradoxo! Se as crianças são de uma classe social privilegiada, temem ser vistas como escravas, como babás, pelos pais e crianças. Se as crianças são de origem popular elas acham que as crianças não querem nada de importante na escola, que são vândalos, baderneiros e aí trazer uma formação que desconstrua tudo isso é muito difícil, porque você recebe pessoas do ensino médio, pessoas que fizeram o antigo Curso Normal, alguns que fizeram adicional, outros que já são professores, há aqueles que vêm de diferentes áreas, patologia, secretariado e aí ele chega na graduação sem entender nada de educação, a não ser a da própria educação. Isso por um lado é enriquecedor, pois traz a tona algumas questões e reflexões que eles (alunos) não pensam e que apesar de ser o objeto de trabalho é uma coisa que provoca profundo medo.

Apoiada em sua experiência pessoal, Flávia, assim como Márcia, consideram que a força e a boa vontade do professor são fundamentais para que aconteça o processo de formação. As minhas duas interlocutoras encontram eco na voz de André, para quem é importante que “o professor entenda a necessidade de investir na sua formação e realize esse movimento de estudar por conta própria, na escola, com seus colegas”. Embora apontem a responsabilidade do professor no seu processo de formação, os professores não minimizam as dificuldades enfrentadas para esse investimento, uma vez que eles mesmos vivenciaram algumas dessas “barreiras”: dificuldade financeira em custear a formação, jornadas de trabalho exaustivas e, no caso da mulher, acumulação com as atividades domésticas, falta de incentivo do poder público em promover uma formação de qualidade dentro da carga horária de trabalho, poder optar no que gostaria

de estudar e se aperfeiçoar, desvalorização dos saberes acumulados, pois “os pacotes já vem pronto e temos que engolir, fingir, mas fingir, dá trabalho também né?”. Inúmeras são as dificuldades sinalizadas, como também são significativas as demandas trazidas para uma formação que seja capaz de “afastar os medos” sinalizados pelos alunos de Flávia e que traga, além dos conteúdos disciplinares e metodológicos necessários ao desempenho da profissão, uma formação que discuta as questões sociais e políticas que envolvem a educação e seus sujeitos.

André, a partir das suas dificuldades iniciais na profissão, sentiu a necessidade de “correr atrás” da sua autoformação.

Dessa autoformação continuada. Fiz alguns cursos, comecei a adquirir livros, perguntei às pessoas mais experientes, e fui seguindo [...]. Quando eu cheguei na rede em 2003, fiquei assim, chocado porque sempre dei aula em escola particular. Quando eu vim pra rede, eu vi que não é diferente, as pessoas não são diferentes. No dia da formação, era local pra venda, venda de Avon, venda de Natura, menos de formação. Era uma parte usada para informes administrativos e uma parte cada um fazia o que bem entendia [...].

As questões trazidas por André revelam algumas situações que merecem ser destacadas. Antes de trazê-las, cabe dizer que esse meu interlocutor foi o último a ser entrevistado. Depois de vários encontros marcados e desmarcados, conseguimos agendar um dia em que fui ao seu encontro, no intervalo do almoço, num curso do qual participava para atuar como formador de professores da rede municipal do Rio. Os nossos desencontros nos fizeram experimentar sensações de desconforto, de incomodo, de falta (como ele sinalizou), que foram superadas pelo fato de sabermos das dificuldades que enfrentamos para acomodar as diversas atividades para as quais e com as quais nos comprometemos e nos solidarizamos. Como pesquisadora, e com os prazos apertados, me recusava a deixar faltar no trabalho o seu olhar sobre o processo de autoformação e formação continuada do professor, principalmente o da rede pública, área na qual atua.

André traz da sua experiência de professor, no início de carreira na rede municipal um fato, a “venda de Avon, Natura”, cuja lista poderia ser ampliada: salgados, doces, roupas, bolsas, que foi muito usado pelo poder público como um descompromisso do professor e negligência das direções da escola quando escondem a necessidade de muitos professores de usar dessas atividades para aumentar o seu

rendimento mensal. Ainda é comum encontrar nas salas dos professores revistas e ofertas de produtos cuja venda destina-se ao mesmo objetivo: complementar a renda mensal e ajudar a compensar o salário que “não consegue chegar ao final do mês”.

Por outro lado, apoiado ainda em sua experiência de professor e de elemento do nível central (SME) e intermediário(CRE), envolvido com visitas às escolas e conversas com os professores que estão no campo, André sinaliza a dificuldade encontrada pelas escolas em se constituírem em espaço de formação. Na sua avaliação, “falta estímulo da própria coordenação”. Assim ele explica:

Ontem aqui no curso a gente discutia isso. O pessoal falava: “o professor tem que fazer a diferença em sala de aula...”. Eu disse: “Eu discordo. Eu acho que essa diferença tem de começar com a coordenação pedagógica!”. Se eu tenho uma coordenação que, seriamente, nos centros de estudos promove uma dinâmica bacana e diferenciada, o professor começa a entender esse movimento, que essa dinâmica diferente pode acontecer na sala de aula dele[...]. Porque se não partir da coordenação pedagógica – é claro, você encontrará muitos professores que fazem – outros vão continuar na mesmice. Mas tem que partir da escola. A escola é um lugar privilegiado de formação. É nela que tudo acontece. É nela que os problemas acontecem. É nela que tá tudo ali [...] Cada escola tem de se modernizar.

Nesse momento em que releio e transcrevo as questões sinalizadas por André, lembro-me do sentimento que me tomou no momento em que eu o escutava e desejava participar da conversa perguntando-lhe e também me fazendo ouvir. Movimento que no momento, resolvi não realizar em função do tempo que tínhamos e por temer que viesse a me perder do objetivo que era ouvi-lo. Confesso que me senti amarrada, amordaçada, sem coragem de romper os caminhos traçados. Penso que vivi um processo de amadurecimento e de questionamento de quem ainda caminha tateando nas muitas possibilidades de pesquisar o que lhe parecer tão familiar e precisa aprender, como recomendou o próprio André na epígrafe de seu memorial, a colocar suas opiniões entre parênteses, e ouvir em “alto e bom som” o que na voz e as experiências do outro suscita de inquietações. Ouvir André falar sobre a responsabilidade da escola e do coordenador pedagógico em promover centros de estudos qualitativos, de modo que o professor, a partir da experiência vivida, pudesse fazer a transposição para as suas aulas, me levou a pensar no cotidiano das escolas. A SME, em 2012, através da Resolução 1178 de 02 de fevereiro, normatiza no Art. 6º o horário extraclasse que “se destina a Centros de Estudos, planejamento de aulas, organização do Diário de Classe, elaboração e correção

de atividades avaliativas, formação continuada, descanso e refeições do professor, e outras atividades de caráter pedagógico”. Assim:

§ A Unidade Escolar deverá organizar o horário extraclasse dos professores garantindo semanalmente, um horário coletivo para Centros de Estudos, organizado por um ou dois anos de escolaridade ou de uma mesma disciplina e acompanhado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a).

O artigo 7º dessa mesma resolução informa que os “casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Ensino Coordenadoria de Educação(E/SUBE/CED). Ao que tudo indica, os casos de faltas de professores para as disciplinas de Inglês, Música e Educação Física, que atuariam nos tempos em que os professores estariam em Centros de estudos permanecem omissos. Professores que atuam no mesmo ano escolar não conseguem realizar momentos de reflexões e discussões coletivas, pois, dependendo da grade curricular montada, quando um está no tempo destinado para estudo e planejamento, o outro está em sala com turma. São inúmeras as escolas cujos coordenadores são obrigados a assumir turmas sem professores ou ainda escolas que não conseguem professores que se interessem em assumir a função, pois, além de “apagarem incêndios” constantemente, ainda são vistos por alguns colegas, como “fiscais” da nova política implementada.

A equipe de Direção, por sua vez é responsável pela gestão e operacionalização dos mais diversos assuntos: realização de obras em geral, orçamento de preços, compras das mais diversas (papel higiênico, panelas, pratos, aparelhagem de som, material didático-pedagógico), consertos de bombas d’água, encanamentos, preenchimento de planilhas com cálculos precisos de gastos e receitas, atender a convocação do Ministério Público dando ciência das estratégias adotadas para manter os alunos na escola, além de atender os responsáveis, professores, responder a centenas de e-mails enviados pelo nível central/intermediário, em suas diferentes divisões, que às vezes solicitam as mesmas informações, relatórios de ações, projetos e avaliações. Sem contar com as questões ligadas à segurança, onde a ineficiência do poder público, não tem conseguido garantir que as escolas localizadas “em áreas conflagradas” consigam funcionar sem que tiros e incursões policiais façam parte de seu cotidiano.

Como promover as dinâmicas “bacanas e diferenciadas” sinalizadas por André? É claro que um espaço acolhedor faz muita diferença e contribui para o enfrentamento

das lutas diárias. Mas a Resolução que estabelece o cumprimento da Lei que assegura o direito aos Centros de Estudos precisa vir acompanhada das condições para sua realização. Penso que travar essas discussões seja urgente, pois “os jeitinhos arranjados pelas escolas”, embora se constituam, muitas vezes, na possibilidade de tornar o impossível possível, geram um desconforto e crises que diminuem a possibilidade de ler a realidade e seus condicionantes. Nesse cenário, o diretor, o coordenador e o professor, são vistos e percebidos entre si como “inimigos em potencial”. Como diz André, “há uma divisão, pois os profissionais não se encontram, não discutem, não pensam juntos sobre as questões que lhes fortalecem e enfraquecem”.

IV.2.2 Consolidando maneiras de ser professor na escola pública.

Como já discutido nos itinerários anteriores, o contexto educacional marcado pelas demandas do mundo globalizado, tem sido indagado sobre a necessidade de uma reflexão mais ampla e apurada sobre a trajetória profissional do professor e os processos de produção da sua prática, os quais estão imbricados e articulados ao desenvolvimento pessoal e na elaboração e gestão de formas de atuar no espaço da escola pública.

Em suas narrativas, os interlocutores tecedores desse estudo se descrevem como profissionais centrados na busca pela apropriação de seus próprios conhecimentos e na elaboração e gestão da sua prática. Reconhecem o papel fundamental de vários outros sujeitos (família, antigos professores, profissionais mais experientes, alunos, autores lidos, etc.) na constituição da sua identidade pessoal e profissional quer pelos “exemplos” que deram como pessoas, amigos e profissionais, quer ainda pelos desencantos que causaram em determinados momentos de suas vidas.

Os professores evidenciam que a formação inicial, no Curso Normal, e a formação continuada, na graduação, contribuíram pouco para o enfrentamento da realidade educacional. Essa percepção pode ser atribuída a um conjunto de fatores: à estrutura categorial, técnica, linear e burocrática dos referidos cursos que não propiciam que as contradições presentes no cotidiano sejam desveladas, dificultando, assim, a identificação e a compreensão dos múltiplos e singulares elementos que condicionam a prática pedagógica. E pode, ainda, ser analisada a partir das mudanças ocorridas na sociedade que imprimem à escola e à prática docente funções e ações que respondam às necessidades oriundas das esferas econômica, política, administrativa, cultural e social

sem que haja um projeto voltado para a compreensão de como essas funções e ações se materializam nas práticas cotidianas. Ao falar sobre as situações de grande complexidade, os conflitos, as incertezas, singularidades e desigualdades percebidas e vividas nos cotidianos escolares, os meus interlocutores identificam as lacunas deixadas nos seus processos formativos que, segundo eles, “trouxeram coisas importantes”, mas que “ajudaram pouco” na compreensão de como a educação acontece “de verdade”.

As “lacunas” serviram para que percebessem a necessidade de conceber a formação como um *continuum*, o que os tornam profissionais em permanente processo de revisão teórico-prática em busca de atualização e significação do que é ser professor, principalmente na escola pública:

A Educação nos últimos anos tem se tornado cada vez mais difícil porque a escola se inchou de funções. A escola hoje tem que dar conta de coisas para as quais ela não foi criada. E nós professores temos que dar conta de coisas para a qual não fomos preparados. Ninguém, nenhum professor na faculdade é preparado para dar cota das demandas sociais que chegam à sala de aula e isso acaba causando em nós, assim, às vezes até doenças. Existem vários colegas que se afastam da profissão, ficam doente, porque não se dão conta. Eles querem mudar, querem fazer acontecer, mas não dão conta porque eles não foram preparados. Um professor meu na graduação falava que as nossas faculdades ensinam a teoria da natação, te ensinam como nadar, como boiar, o que fazer, sem nunca te jogar dentro de uma piscina. E você só vai ter a sensação do que é a piscina quando entra na sala[...]. E quando você entra na sala de aula é que você se dá conta se tem como de alguma forma ser professor. E aí a gente vê profissionais que estão ali para ganhar o seu dinheiro, "o seu ganha pão", sem nenhum tipo de reflexão sobre onde quer chegar com seus alunos[...]. Outros que tentam mudar e acabam indo pra questão da formação, porque a formação inicial realmente não dá conta, vão buscar aprender na prática e tentam. Muitos conseguem ser esse agente de mudança. Outros não conseguem e adoecem. [...]. Na prefeitura do Rio de Janeiro, andei lendo, são centenas de pessoas afastadas da função todo ano[...] se houvesse uma pesquisa nesse sentido com certeza a gente ia descobrir que a questão é de sentir incapaz está presente se não em todos na maioria desses casos (Cristiano).

Cristiano traz em sua narrativa a fala de muitos outros profissionais que sinalizam viverem um processo de desvalorização, precarização e desqualificação⁶⁰

⁶⁰ Cf. Enguita(1991). O autor sinaliza que “nem a sociedade em que (os professores) estão inseridos consegue pôr-se de acordo com a sua imagem social e menos ainda sobre suas consequências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc.” Em sua opinião, a categoria dos professores situa-se em uma posição intermediária entre a “profissionalização e a proletarização”.

profissional marcado entre tantas outras coisas, por longas jornadas de trabalho, pela perda de status, da autonomia sobre o seu fazer. Aponta de forma crítica as políticas públicas voltadas para elaboração curricular e de avaliação que desconsideram a voz de quem atua na escola e que, de forma crescente, subordina o trabalho docente a uma lógica capitalista de racionalização, organização e avaliação reguladas pelas políticas do Estado.

Nos últimos anos têm aumentado às responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma fonte importantes de mal-estar para muitos deles, já que não têm sabido, ou simplesmente, não tem aceitado, acomodar-se às novas exigências (ESTEVE, 1995, p.28).

As questões sinalizadas pelo meu interlocutor e por Esteve (op.cit.) são importantíssimas para entendê-las naquilo que possuem de potencialidade para gerar ações e autoria. Assim, é preciso conhecer e compreender como os professores vivenciam o ensinar; como constroem ações coletivas; como se manifesta a cultura escolar. “Sem um lugar próprio”, como se aproveitam das ocasiões utilizando as táticas para criar maneiras diferenciadas de agir (Certeau, 2002); quais as lutas que enfrentam ou se esquivam para exercer a docência.

Michel de Certeau (op.cit.) é um autor que me ajuda a entender que as “artes do fazer” no cotidiano escolar são movimentos de produção de saberes, de cultura, de relações sociais e de formas de ensinar e aprender a ser que buscam transcender a função de reprodução historicamente atribuída à escola e a ação docente. A partir das suas contribuições é possível identificar que as políticas implementadas e os mecanismos de controle encontram barreiras nos professores, que em determinadas situações, lançam mão de barganhas e negociações, e em outras lançam mãos das “táticas” (op.cit.) elaboradas de forma criativa e oportunista para que se possa sobreviver, se possível, sem adoecer, às intempéries e para assegurar o possível no chão da escola. As narrativas dos professores trazem alguns exemplos de como fazem uso dos “projetos, comprados e impostos”, adaptando-os “às necessidades e realidade dos alunos”, ou, mesmo, ignorando-os; como utilizam os cadernos pedagógicos, vindos da SME, “retirando o que vale a pena”; como selecionam os “conteúdos da orientações curriculares” e elegem outros considerados significativos e “que não podem faltar para que o aluno saia(para o segmento seguinte) preparado” ; como criam

“espaços para as trocas” na hora do café, enquanto as crianças almoçam, “naquele tempinho no refeitório”.

Olhar para o cotidiano é reconhecer a sua singularidade e sua complexidade, negando-se a uma leitura reducionista que a tudo e a todos categoriza, enquadra, homogeneiza. Nessa perspectiva a escola e seus “sujeitos ordinários”, são compreendidos como espaço e autores de resistência, próprias, que protagonizam lutas contra-hegemônicas frente às formas de submissão, produção e relações de poder alimentadas pelo capital e sua lógica excludente. Nessa perspectiva, os professores são concebidos nesse estudo, como homens e mulheres comuns que mesmo condicionados e subordinados às demandas econômicas, políticas e sociais, não se constituem em meros consumidores. Eles são produtores em processo permanente de negociação, de negação, de submissão e criação frente às imposições do poder público e das demandas existentes em seus percursos pessoais e profissionais. Certeau sinaliza que uma forma de apreender essa produção é a partir do momento em que

[...] as práticas ou ‘maneiras de fazer’ cotidiana cessassem de aparecer como fundo noturno da atividade social, e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categorias e de pontos de vista, perpassando esta noite, permitisse articulá-la (p.37).

Assim como outros autores já citados (PIMENTA, 2002; NÓVOA, 1992, TARDIF, 2010, entre outros), Certeau (2002) aponta para a importância de se compreender e dar visibilidade as “artes de fazer” dos sujeitos comuns. Entre eles estão os professores que pensam e produzem a sua profissão em contextos muitas vezes adversos e limitadores. Esses atores desempenham seus papéis assistindo a transferência, por parte da sociedade e da família, de algumas funções sociais e protetoras antes não assumidas pela escola e professores. Essa ampliação de atribuições causam uma certa confusão sobre o que “lhe cabe nesse latifúndio”. Essas realidades “não apresentadas nos cursos de formação inicial e invisibilizadas ou minimizadas nas formações continuadas nem por isso se constituem em definidores de posturas omissas” como demonstrado por Cristiano:

Ser professor hoje é ter consciência de que você pode ser uma pessoa que carrega o discurso vigente ou uma pessoa que carrega um outro discurso, que é o discurso de colocar tudo o que está posto à prova: que é colocar tudo que está posto como verdade, em discussão[...] para ver se os sujeitos deixam de ser menos reprodutores e passam a ser um pouquinho mais executores [...] passam a ser agentes dessa

vivência. E isso é uma responsabilidade muito, muito, muito grande pra nós[...]. Não tem como você ficar a parte[...]Acho que para um profissional sério não tem opção[...]Mesmo que você não atinja a todos os alunos, se atingir alguns, já é um processo de mudança (Cristiano).

E que geram a possibilidade de se pensar a natureza do trabalho desenvolvido frente aos condicionantes presentes no cotidiano escolar.

Quando eu falo em qualidade na educação pública, eu tenho que voltar para o projeto onde a gente trabalhou (Tecendo o Saber). Eu dei sorte de cair num grupo que, assim como eu, queria muito fazer o melhor e que apesar das angústias, apesar de prática passar por N situações e N problemas[...] era como se fosse um espiral de um caderno[...] A gente ia e discutia, voltava, comentava, refletia, ia pra prática[...]. Então o grupo era bom. Já a formação dada pelo Município (coordenada pela Fundação Roberto Marinho) não era muito pertinente. Eu via que eles estavam muito perdidos[...] No meio do caminho comecei a perceber que o governo dizia que tinha acabado com a aprovação automática e que o meu trabalho ali (no projeto) era só uma peça para passar aquelas crianças e fazer a promoção automática por baixo dos panos. Por mais que eu me esforçasse não existia a turma onde eu pudesse dizer “ Ah! Dei os conteúdos”. Os conteúdos vinham impostos, não foram pensados para aquelas crianças. Foram criados para atender uma demanda de adultos[...]. Até onde eu pude acompanhar(Flávia teve que sair de licença, pois a sua gestação exigia repouso e cuidado) eu sentia que tinha que estar abarcando o projeto o tempo todo mas não tinha apoio de nenhuma formação continuada. O apoio que eu tinha era naqueles encontros sugeridos por você e aceito por nós, quando uma vez por semana, os meus pares colocavam o que deu certo, colocavam suas experiências e acolhiam aqueles que estavam pra baixo(Flávia).

Para falar dos enfrentamentos cotidianos, Flávia traz como exemplo o Projeto Tecendo o Saber do qual também participei. Provavelmente, esse fato tenha contribuído para que elegeesse esse e não um outro para falar das dificuldades. Penso que, assim, eu funcionava como uma testemunha do fato narrado. André também pontua a experiência vivida nos centros de estudos como um momento “não de autoformação”, pois segundo ele, ninguém estava ali sozinho, estudando. Havia “um grupo de professores, de diferentes escolas, com diferentes problemas, que a partir da sugestão de um, assumiu o compromisso de pensar, coletivamente sobre a sua prática sobre o seu fazer”. Pontua que, “apesar de haver no grupo um coordenador pelo acompanhamento do projeto que insistia para que tudo fosse feito como mandava a Fundação (Roberto Marinho), o grupo foi “criando estratégias (eu diria que fez uso das táticas) para fazer o que era possível e importante para aqueles alunos com os quais, cada um trabalhava”. André relembra o que dizia insistentemente ao grupo:

Por isso eu dizia sempre: ‘Gente, nós não somos funcionários da Fundação Roberto Marinho’ Nós somos funcionários de uma rede que tem uma discussão e profissionais competentes para falar sobre a sua prática. Temos que mostrar porque esse projeto não serve aos nossos alunos. Acho que a gente conseguiu fazer isso.

André ao sinalizar que os centros de estudos não eram momentos de autoformação considerou, apenas, os aspectos individuais que envolvem o investimento de cada um em si mesmo e na sua formação. No entanto, a partir do momento em que cada professor identificou suas necessidades e dificuldades, “consideradas como limites situacionais” e investiu naquele espaço, transformou-o em possibilidade de autoformação (MACIEL,2001).

Magalhães (2005), ao analisar “O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada”, entre tantas contribuições para esse estudo traz Augé (1994, p.23 MAGALHÃES, 2005,p. 97) que afirma que “ a individualidade absoluta é impensável”.

Visto ser impossível dissociar a identidade coletiva da identidade individual, não simplesmente porque a representação do indivíduo é uma produção social mas também porque toda representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação do vínculo social que lhe é consubstancial. Portanto, fala dos educadores em seus processos de formação continuada é, primeiramente, falar de sua identidade individual e coletiva (MAGALHÃES, op.cit, p.97).

Considerando o que diz a autora, reflito sobre o percurso de vida e formação e as marcas identitárias de André. Ao entrevista-lo, perguntei sobre como se sentia atuando ao mesmo tempo, no nível central e formando professores “do campo” (expressão usada para fazer referência aos profissionais que atuam em escolas). Perguntei, ainda, qual o seu olhar sobre os enfrentamentos vividos pelos professores para administrar sua formação e o que poderia ser feito para assegurar esse processo de formação. André trouxe em sua fala elementos também trazidos por Cristiano, Flávia e Márcia. Optei por destaca-los, como forma de compartilhar com o leitor o que é comum entre eles.

Olha (risos) me sinto um transgressor. Mas, não posso esquecer o meu lugar de origem que é a sala de aula. Vejo algumas coisas que eu não concordo, por exemplo: Nos cadernos pedagógicos (distribuídos para as escola) aparece a titulação acadêmica, doutores, mestres, dos consultores, dos parceiros, mas não aparece a titulação do professor que colaborou na elaboração. Eu questiono, por que não **dar mérito**

ao profissional que além de ser professor da rede, também investe na sua formação? Acho isso complicado, e falo mesmo. Deixei de ser branco pra ser franco (brinca). Outra coisa é **chamar o professor para discutir sobre as orientações, os cadernos. Eles (professores) falam e na hora em que pegam (os documentos) não encontram o que sugeriram, o que concordaram e discordaram.** Acho que o **professor devia ser acolhido.** Acolhido nos cursos de formação [...] porque como eu vou formar professores se não conheço o grupo, a escola, a direção, a realidade onde atua? Ele também tem que ser acolhido na escola. Não é o cara chegar e dizer “essa é a sua turma” e pronto. Ele tem que ser apresentado aos colegas, ao prédio, às merendeiras, aos porteiros [...]. Outra coisa é oferecer cursos de formação, como já acontece na prefeitura, o sujeito quer se aprofundar em matemática, tem um curso, mas não adianta ser um dia, **não adianta esse sujeito não ter tempo para sentar com os seus colegas** como está acontecendo agora nos centros de estudos, que uma dança da cadeira danada(risos). Um senta, levanta, onde um professor não consegue conversar com o outro, planejar junto [...]. Cada escola tem que ser um lugar de formação. Já te disse, é lá que tudo acontece. **Lá tem professores capazes de pensar a prática.** Se não tem, a escola tem que buscar ajuda [...] Outro desafio que vejo é essa **corrida maluca por resultados.** O professor fica de olho no décimo quarto e alguns produzem resultados nem sempre confiáveis sobre o trabalho que é feito. Isso gera muitos problemas entre as escolas e nas escolas. Entre os professores que estão nas turmas que vão gerar os resultados e entre as escolas que põem em dúvida o trabalho uma das outras.

Além das questões apontadas por André, Márcia também aponta a dificuldade que percebe em sua escola e sinaliza como constrói e socializa suas ações de aprendizagens:

Olha, eu busco tudo na internet (ao narrar a experiência como adjunta ela havia sinalizado que o uso da tecnologia era um dos seus desafios, o que me leva a crer que tenha investido nessa aprendizagem). Não sei ficar sem ela. Lá tem muita coisa que pode ser descartada, mas tem muita coisa que eu uso com meu sexto ano, pois trabalho com todas as disciplinas. Eu não tenho formação em História, Geografia, e nem nos conteúdos específicos de matemática. Leio pouco. Confesso que não estou fazendo o meu dever de casa. Pesquisa e procuro dividir com os meus colegas, mas é muito difícil, porque aqui na escola o grupo é muito antigo, todos já se conhecem, já sabem como cada um trabalha, não tem muita novidade. A escola não tem coordenação pedagógica. A diretora fica louca com tanta coisa que tem que atender na CRE [...] tem dias que nem a vejo, está em reunião fora[...] Assim, lá no projeto(fazendo referência ao Tecendo o Saber) tinha essa coisa boa. Lembra? Éramos só três. Foi chegando, um, mais um outro e depois estava aquele grupão. Por quê? Todos estavam ali querendo investir na sua formação junto com o grupo. Tinha sempre um que trazia uma coisa, que o grupo pegava, queria entender, fazer. Não era obrigado. Todo mundo podia ficar na sua escola. Ter pessoas diferentes, com outras realidades, que no fundo eram as mesmas, ajudou. Por isso, acho

que na formação deveria ter pessoas como a que tínhamos no grupo. Pessoas que estão ali, na prática. É diferente de ter alguém que traz teorias que não cabem na realidade que a gente vive. Outra coisa importante que eu vejo é conhecer meus alunos. Aprendi que se não fizer isso não consigo trabalhar.

A necessidade de conhecer os alunos também é vista por Flávia como uma pista importante:

Nesses meus 22 anos de profissão ainda me sinto deslumbrada. Deslumbrada com as descobertas das crianças. Eu me deslumbro quando vejo o brilho no olhar dos meus alunos [...] Fico deslumbrada quando ajudo a vencer as suas dificuldades. E quando consigo vencer as minhas próprias dificuldades, pois principalmente, no município, encontrei uma realidade que não estava acostumada a ver na escola particular: crianças de pais ausentes, presos, vítimas de violência doméstica, agressivas em função das suas histórias pessoais, etc.

Cristiano também sinaliza que “a gente muitas vezes tem que conseguir resolver questões que chegam até a escola, que não fizeram parte da nossa vida de estudante, que não fizeram parte da nossa formação, mas que estão na escola hoje”. As questões pontuadas pelos meus interlocutores são tão intensas para àqueles que, como nós, atuamos nas escolas públicas brasileiras e exigem que pensemos essa instituição imersa nos processos históricos que atravessou e pelos quais foi atravessada. Estudos mostram que muitos desses problemas, que hoje vemos e achamos novos, sempre estiveram, “rondaram” e “assombraram” as escolas. O que os tornam mais visíveis é que antes o acesso era para poucos. Hoje, embora tenhamos alcançado quase que a sua universalização em termos de acesso, ela continua para poucos, pois sua ação precisa ser vista no conjunto maior no qual cada sociedade projeta o papel e a importância da educação para sua existência.

Para Dubar (2005), ouvir os professores falarem sobre o que pensam sobre o seu trabalho traz a possibilidade de identificar que, nas sociedades capitalistas, o trabalho é o centro do processo de produção, reconstrução e definição de marcas identitárias, na medida em que os indivíduos adquirem reconhecimento financeiro e simbólico nas atividades que realizam. Cabe voltar às suas contribuições: para o autor, a construção das identidades profissionais envolve dois processos que são vividos simultaneamente: de forma relacional, marcada e orientada pelas relações com o outro, com as instituições; de forma biográfica, marcada pela identidade que se quer para si. Nessa perspectiva Dubar (op.cit.) entende que a identidade de alguém é

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda da identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia, de morte. Ora, a identidade humana, não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca se constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidades dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se torno um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do processo escolar (DUBAR, 2005, p.13-14).

O autor sinaliza que a construção da identidade social (que envolve a identidade profissional), é marcada por este caráter dual. Assim, recomenda a necessidade de se investigar os contextos onde o trabalho se materializa, pois estes interferem nas concepções do professor acerca da profissão e da sua formação. Como também afirma a importância de buscar compreender os significados atribuídos a docência a partir de sua trajetória pessoal, de sua biografia. Movimento que busquei realizar nos itinerários traçados para este estudo.

CONSIDERAÇÕES – PONTO DE PARAGEM PROVISÓRIA

É tempo de por fim a uma viagem que já alimenta o desejo de outras. Nesse momento em que busco tecer o seu último ponto de ancoragem, observo ao meu redor alguns dos muitos fios que utilizei para caminhar, para viajar por caminhos que pretensiosamente julgava ser familiar, ser conhecido (quanta arrogância!). A mesa repleta de livros, de textos arrumados, classificados (que em instantes se misturam, se perdem, se escondem), rascunhos escritos, reescritos, utilizados e (penosamente) abandonados, mostram-me como foi intensa e rápida essa viagem chamada mestrado.

Experimento um duplo e inquietante sentimento: o de ter cumprido um percurso e a certeza da incompletude na apreensão dos sentimentos, das vivências, dos conhecimentos produzidos enquanto eu caminhava. De alguma forma, sinto-me como no início da tecitura desse estudo: como narradora que, ao escrever e buscar compreender e aprender sobre as histórias dos outros se percebe inscrita a todo o momento nas histórias (singulares) trazidas, nas memórias de infância, de estudante, de professor (a) que trouxeram vida para o texto. Santos (2004) me fez compreender que esse sentimento de desassossego envolve a compreensão de que todo o conhecimento é assim, autoconhecimento.

Penso que muitos dos que se aventuram e se enamoram pela busca de sentidos do que vem a ser a educação e o papel que cabe aos professores nos contextos provisórios dos quais fazemos parte experimentam o sentimento (ou mais que isso, a certeza) da provisoriedade do que é dito, escrito e significado pelos sujeitos em seus movimentos singulares e coletivos de produção de identidade e de formas de ser e estar professores. Conforta-me saber que o conhecimento é produzido no movimento, nas contradições, no devir, o que não significa negligenciar o rigor científico, mas estar atenta à necessidade de perceber a sua objetividade relativa, mais ou menos ideológica, e sempre interpretativa.

Nesse sentido, o que aqui construí com a ajuda dos meus interlocutores (sujeitos na pesquisa, orientadora, autores, entre outros) traz as marcas de um tempo vivido, de experiências fundadas nas histórias individuais e coletivas das quais nos lembramos e das quais desejamos falar. Longe de adquirir uma forma simplista de autoanálise, meu trabalho se propõe a compartilhar os pontos de partida, as lutas e vitórias, o lugar de

onde se fala e de onde se deseja ser ouvido: a escola pública. Lugar de encontro e choque entre múltiplos projetos, sujeitos, histórias e ações.

Assim, o cotidiano das vidas e das práticas docentes foi olhado, revirado pelo avesso e sentido como espaço de produção de sentidos, onde os saberes docentes são oriundos de diversos contextos e com as contribuições de diferentes sujeitos (TARDIF, 2010). Os achados trazidos pelos professores interlocutores sinalizam que esses saberes que constituem a profissionalidade docente (conjunto de atuação, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados ao ser professor) tem a ver com a concepção construída e desenvolvida a partir da percepção de ser no mundo (FREIRE, 1997). Percepção que dá a devida importância à formação técnica, mas não se limita a ela, pois busca apoio em práticas e produção de conhecimentos voltados para o conhecimento de si e do outro (professor, alunos e contextos nos quais estão inseridos). O que põe em destaque o papel social do professor, na medida em que uma vez consciente da sua imersão nas transformações sociais e culturais, identificam as mudanças que envolvem as relações produzidas na e para a escola e com o conhecimento.

Ao optar pelas narrativas dos professores, compartilhei com Benjamin (1995) a certeza das suas contribuições. Ao resgatar as histórias de vida e de formação de André, Cristiano, Flávia e Marcia, testemunhei momentos em que reconstituíram-se como sujeitos atravessados por uma cultura, pelo tempo, pela história. Ouvir Flávia me confessar “você está me fazendo lembrar de coisas muito delicadas que mechem com sentimentos [...]”; vê-la chorar ao lembrar da perda de uma amiga professora que a ajudou a ser a professora que é ; ou então receber um telefonema de André, no momento em que escrevia seu memorial, para compartilhar a sua sensibilidade ao escavar suas lembranças; por fim, negociar comigo mesma os sentimentos que os seus relatos me causavam, me fez perceber que

Tal resgate se apresenta como ponto crucial para a construção de um conceito humanizado de ciência: ouvir o que até então, não pode ser expresso ou escutado, transformando as sobras, dobras, as franjas em objeto de investigação significa levar em conta o que vem sendo tratado como lixo [...]. É também nas dobras do cotidiano (da vida dos sujeitos comuns, acrescento ao pensamento do autor) que a história se realiza (KRAMER, 1998, p28).

Nas narrativas de vida e formação dos meus interlocutores, identifico o sujeito professor em toda a sua complexidade. Historicamente constituídos por traços do

sacerdócio, da dádiva do dom, da intelectualidade, da reprodutividade e da emancipação, sujeitos que se constituíram professores antes de estarem inseridos no processo formal de ensino, pois já possuíam representações do que seria um professor, uma aula, uma escola, uma sala de aula. Saberes repletos de valores e crenças, mobilizados e (re)significados na atuação profissional (PIMENTA,2002), desconhecidos e, por isso, pouco debatido nos cursos de formação inicial e continuada. Trazer esses saberes e suas representações para o centro do debate pode nos fornecer pistas para falar da docência a partir dos referenciais que a constituíram. O que contribui para a compreensão das escolhas, das condições e situações que inquietam, que paralisam e que impulsionam. Assim, “compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a varias camadas de socialização e de recomeços” (TARDIF, 2010, p.106).

Nesse sentido, trazer a memória das histórias de vida e de formação nos ajuda a perceber as relações e transformações que foram inscrevendo a docência como opção. Isso nos ajuda, igualmente, a perceber os caminhos individuais e coletivos que os sujeitos vão tecendo para serem “os melhores professores que puderem ser”.

André, Cristiano, Flávia e Márcia, sujeitos singulares, leitores do mundo e com o mundo, a partir dos lugares sociais de origem e das múltiplas socializações vividas, se declaram professores por opção, “por desejo”, “por paixão”. Ao se perceberem “despreparados para enfrentar os desafios de uma sala de aulas”, “correram atrás de cursos, especializações, livros...”. Em alguns momentos percebem que “mudam-se os nomes, mas a formação continuada oferecida pouco contribuí para resolver os problemas que chegam nas escolas”. Entendem a formação como um “processo de aprendizagem permanente”, que depende “do empenho do próprio profissional”. Sinalizam que a desvalorização da profissão e o não investimento pelo poder público em “termos de incentivo para que os professores estudem e se aperfeiçoem” levam muitos profissionais a abandonarem a carreira ou “adoecerem e desistirem”, pois não “aguentam a pressão” diante de “tantas cobranças e vigilância sobre o seu trabalho”.

Se sentem em alguns momentos “desrespeitados e usados” pelo “governo” que, de forma “enganosa, falam da sua importância”, mas ignoram o “que fazem, o que sabem, como trabalham”. Confessam nem sempre fazer o que “manda o governo”, mas

a experiência continua a lhes dizer que “quando fecham a porta de suas salas é que as coisas acontecem”. Sentem-se pressionados pelo acúmulo de “coisas que precisam dar conta” e que nem sempre estão aptos a fazer.

Sinalizam o esvaziamento e “enxugamento do currículo” (no município), que entendem como uma forma de “excluir os alunos de uma educação de qualidade para que tudo permaneça como está”(com sujeitos excluídos e submissos).

As narrativas orais e escritas dos meus interlocutores trazem pistas das rotas e percursos construídos para a construção da identidade e profissionalidade docente. As suas escolhas transcendem uma formação que “pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática” (IMBERNÓN, 2006, p.15). O que não significa dizer que não apontem a dimensão técnica como importante.

Os professores entendem que a experiência e o cotidiano escolar, “lugar onde tudo acontece, tudo está ali”(a vida, os sujeitos, as descobertas, as contradições, as relações de saber e poder, a submissão, a transgressão, a regulação a potencialidade de emancipação, entre outras tantas coisas) precisam ser potencializados como espaços de produção de conhecimento. Assim, comungam da mesma luta empreendida por aqueles que entendem a escola como um espaço formativo, onde as discussões entre pares, a análise coletiva das situações vividas e das práticas produzidas são elementos formadores. No entanto, sinalizam que da forma como o trabalho está “organizado na rede”, os centros de estudos que poderiam ser utilizados para a formação continuada, “são improdutivos e uma farsa”, “uma verdadeira dança da cadeira que é justamente desorganizado para que os professores não se juntem e não se organizem”.

Os professores se veem como sujeitos em seus processos formativos. Fazem uso das oportunidades oferecidas pela SME, buscando tirar delas alguma coisa que contribua para o seu trabalho. Ambicionam estudar mais, para se tornarem melhores, mas o custo com uma “formação de qualidade é muito alto” e “falta dinheiro para dar conta de tudo e mais a formação”. O que os leva a questionar por que a SME não desenvolve junto às universidades públicas projetos e parcerias que ajudem o professor na sua formação, pois “há vários exemplos de empresas privadas que pagam, que investem em seus funcionários”.

Avaliam que se gasta mal o “dinheiro público”, pois, “é tanto papel, tantos cadernos pedagógicos, provas, tudo igual, para escolas diferentes e na escola não se tem, muitas vezes como tirar uma xerox com uma atividade interessante”. “Gastam fortunas com projetos e mais projetos, capacitação, livros pros alunos com exercícios de repetição, cópia, uma bobeira só e depois dizem que são eles (os projetos) que melhoram, que dão jeito na educação. Uma palhaçada”.

Os professores consideram que é necessário conhecer as diversas teorias sobre “o desenvolvimento da criança, sobre alfabetização”, entre outros, no entanto sinalizam que só ela não basta para ensinar o “aluno a ler, a escrever, a querer estudar e compreender para que serve a escola”. Essa questão traz para o debate a necessidade de levar o professor a identificar e a compreender as concepções presentes nas teorias que lhe são apresentadas e relacioná-las às ações que desenvolvem no cotidiano escolar.

Os sujeitos desse estudo corroboram o que Tardif (2002) sinaliza em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*. Eles se veem como produtores de *saberes específicos* em seus espaços de trabalho e se sentem relativamente capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de promover mudanças que atendam às necessidades educativas e de aprendizagem dos seus alunos. Identificam que a natureza dos saberes que orientam suas práticas é plural, heterogênea, é temporal, pois se constituem ao longo das experiências vividas em diversas esferas. Assim, se percebem como pertencentes a vários grupos e implicados em vários contextos que lhes constituem e que são constituídos por eles.

No trançado desse estudo, as rotas, percursos e percalços revelados pelos interlocutores sinalizaram que, ao protagonizarem movimentos de ação continuada, se dispõem a uma “longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual” (DOMINICÉ, 2006, p. 345). Nesse sentido, escavam suas limitações e exploram suas possibilidades, ressignificando, assim, as práticas e saberes construídos na profissão e no “chão da escola” pública. Nessa perspectiva, a autoformação é percebida e assumida como um processo dinâmico, orientado por uma racionalidade reflexiva que abarca as múltiplas dimensões presentes na profissão docente: afeto, conhecimento, singularidade, diversidade, desigualdade, entre outras. Ela é gestada por atos de partilha, de solidariedade e de responsabilidade para consigo e para com o outro. Nas narrativas

estão presentes “dispositivos de formação baseados na explicitação e troca de experiências, instituindo processos de comunicação e aprendizagem entre pares e a reversibilidade de papéis entre todos os implicados no processo educativo, ou seja, todos aprendem com todos” (CANÁRIO, 2005, p.12).

Considero que a tecitura desse trabalho trouxe as marcas daquilo que somos como professores. A possibilidade de cada interlocutor narrar sua história traz em si a potencialidade de dar sentido às experiências vividas construindo redes de significações que informam os sentidos que cada sujeito atribui a vida, a si, ao outro e a profissão.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

ALMEIDA, L. S. de. **Mãe, cuidadora e trabalhadora: As múltiplas identidades de mães que trabalham**. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v.19, n.2, p.411-422, Jul./Dez.2007. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 24.01.2013.

ALTET, M. **Qual (ais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário**. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

AMORIN, M. **Vozes e silêncios no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n.116,p.7-19, jul./2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Revista Educação, Porto Alegre, v.33,n3,p.174-181,set./dez. 2010.

_____. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores. v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

_____. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v.20,n.68,1999(p.301-309).

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. **O estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dez. 1999.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 4ªed., Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, F. de. **A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro, 1932.

BALL, S. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n. 126 set/dez 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BATISTA,A.S.; CODO,W. **Crise de identidade e sofrimento**. In: CODO,W.(Coord.) **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis; Vozes: Vozes/Brasília: Confederação

nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BELLO, J. L. de P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL: História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar.** Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acesso em Mai/2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BORTOLINI, M.R. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações.** (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Sociologia. Grandes Cientistas Sociais**, n 39. Renato Ortiz (Org.) São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer 009/2001: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Distrito Federal, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Apresentação de Vital Dodonet. Brasília. Plano, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 96. Ed. Brasil Cultural.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 5.692/71.

BRZEZINSKI, I . **Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ANPEd: travessia histórica.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.71-94, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formaçãodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 28 de set.2012.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.

_____. **Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas no período 1991-1988.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.18, set/dez. 2001.

BUCCI, M. P. D. **Políticas públicas e direito administrativo.** In: _____. **Direito administrativo e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 241-278.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos.** Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

_____. **Porque escrever é fazer história.** Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

CANDAU, V. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: MEC, 1987.

_____. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: CANDAU, V. (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais.** In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CASTRO, M.G. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos.** In: VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006.

CAVALIERE, G. de C. M. da S. **A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade:** reescrevendo histórias de vida. (Dissertação de mestrado). Juiz de Fora, UFJF, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar.** In: GAIRÍ N, J. La descentralización educativa ¿Una solución o un problema? Cisspraxis. , p. 327–73. Barcelona, 2005.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

DOMINICÉ, P. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, 345-357, 2006

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Revista Teoria e Educação (Dossiê: Interpretando o trabalho docente). Porto Alegre: Pannonica editora, n° 4, (p. 41–61), 1991.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, António (ed.) **Profissão Professor.** 2ªed, Porto Editora: Porto 95-120 p., 1995.

FARIA FILHO, L. M. de. **Instrução elementar no século XIX.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e terra,1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, J. C. **Tendências históricas de treinamento em educação.** Série Ideias, São Paulo, n. 3, p. 13-27, 1992.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: GRUBHAS,2003.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2011.

GENTIL, P.; SILVA, T. T.(Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, Vozes,1995.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós.** Rio de Janeiro: Record,2000.

GOMES, A. A. **A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia.** VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 2006. Disponível: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>> Acesso: 20 fev. 2011.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade** . Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 a 1991.** São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez editora, 2006.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004a

_____. **A arte de esquecer. Cérebro, memória e esquecimento.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004b.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2004

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** Educação: Lisboa, 2002.

KRAMER, S. **Leitura e Escrita de Professores: da prática de pesquisa à prática de formação.** Revista Brasileira de Educação. n. 7, São Paulo, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. v.19, nº 2, p. 04-27, Jul./Dez, 2011.

_____. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev./Mar/Abr., 2000 nº 19.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de Identidades.** Currículo sem Fronteiras, v. 1, nº 2, p. 117-130, Jul./Dez. 2001.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo, Loyola, 2006.

LÜDKE, M. E ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação Docente: limites e possibilidades,** Resumo da Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, abril de 2001. Disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu495.htm>> Acesso em maio 2012.

MAGALHÃES, J. **O Não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada.** *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev./Mar/Abr,2005 n.28. Disponível em www.scielo.br.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educação & Sociedade*. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: novembro, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Caderno Cedes. Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARINHO, A.P. A. **Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional.** (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MEC/CNE. **Parecer 009/2001: Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Distrito Federal: 2001.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. *In: NÓVOA, António. Vidas de professores.* Porto: Porto Editora. 1995.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente.** Campinas: Pro Posições, v. 15, nº2 (44) maio/ago. 2004.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, UNESCO, 2003.

_____ **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOVAES, M.E. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** *In: _____.* Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS, 1988.

PAIVA, V. P.. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987

PÉREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.

PIMENTA, S.(Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. *Revista Nuances*, vol. III, p.05 – 14, Presidente Prudente, 1997.

PINEAU,G. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, A e FINGER, M (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Caderno de Formação, nº 1,1988.

PINTO. L, L, BARREIRO. C, B, SILVEIRA. D, do N. **Formação continuada de professores: Ampliando a compreensão acerca deste conceito**. *Revista Thema*, 2007, Vol. 07, p, 1-14. Disponível em <http://revistathema.ifsul.edu.br>. Acesso em 16/08/2012.

PINTO, M. C. de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. *Estudos Feministas*. Florianópolis, V.6, n. 2, 1998. (p. 406–422).

POPKEWITZ, T. S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Porto: Porto Editora, 1992.

QUEIROZ, M.I. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"**. In: VON SIMSON (org.) *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

RABELO, A. **Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: “um corpo estranho no quotidiano das escolas públicas” do Rio de Janeiro(Brasil) e de Aveiro(Portugal)**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n 226, p.636-649, set/dez, 2009.

RAMALHO, B.L; NUÑES, I.B; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, M.L.S. **Histórias da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1990.

SACRISTAN, G. PÉREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SACRISTAN, G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, F. A.; SHIROMA, E. O. **Responsabilização e orientação para os resultados: prioridades do PDE Escola.** In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. **Anais.** Cascavel: UNIOESTE, 2008. V. 1.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

SARMENTO, J.M. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária.** Porto, Editora Porto, 1994.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. V.14, n.40, jan./abr.2009. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40112pdf. Acesso em julho de 2012.

SCHILLING, V. **Globalização, ontem e hoje: a primeira fase da globalização; a segunda fase da globalização, e; a globalização recente.** Porto Alegre: Terra, 2002. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/seculo/2002/10/10/002.htm>. Acesso em: 06 julho 2012.

SILVA, A.M.C. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação.** Educação e Sociedade, ano XXI, n72, Agost/2000. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 17 de julho 2012.

SILVA, J. de S. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade.** Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2003.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: _____ (Org.) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2005.

_____. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: Gentili, P.A.A.; SILVA, T.T.da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação (visões críticas).** 3ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, D. N. **O Estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: Diálogo com professores que acolhem estagiários.** Tese (doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008,

SOUZA, K.C.R. **Os “argonautas da cidadania” no mar da educação.** (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2011.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

TANURI, L.M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n.14, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

UNESCO, **Pesquisa Nacional. O perfil dos professores brasileiros: O que fazem, pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALLE, I.R. **Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?** Revista brasileira de estudos Pedagógicos. Brasília, v.87, n.216.

VIEIRA, S.L. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília; Plano editora, 2002.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ANEXOS

Anexos 01 – Roteiro do questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Curso de Mestrado em Educação
 Mestranda : Janete Trajano da Silva
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier

Projeto: Maneiras de construir a profissionalidade docente: Quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis?

Objetivo Geral: Investigar como acontecem (se acontecem) os percursos autoformativos no exercício da docência, identificando quais as contribuições e implicações para a prática pedagógica e construção da profissionalidade docente.

Roteiro do Questionário

- 1 – Identificação pessoal:
- Nome(codinome)_____
- Sexo () feminino () masculino
- Faixa etária: () 18 a 30 anos
 () 31 a 40 anos
 () 41 a 50 anos
 () acima de 50 anos
- 2 – Dados sobre a formação profissional
- a) Nível de formação profissional
 () Ens. Médio (Curso Normal)
 () Graduação. Qual_____
- Ano de conclusão_____
- () Pós-graduação
 Especialização em _____
- Ano de conclusão_____
- () Mestrado em _____
- Ano de conclusão_____
- () Doutorado em _____
- Ano de conclusão_____
- 3 –Dados profissionais
- a) Experiência docente
 () até 5 anos () de 6 a 10 anos
 () de 11 a 25 anos ()de 26 a 30 anos
- b) Experiência no 1º segmento do Ensino Fundamental:
 () de 1 a 4 anos () de 5 a 10
 () de 11 a 20 () 21 a 30
- c) Carga Horária de trabalho
 () 20h () 40h () acima de 40h
- d) Tempo de exercício na PMRJ:_____
- 4 - Dados institucionais
- a) Quantidade de escola onde atua
 () uma ()duas () três ou mais.
- Escola 1 _____
- Localização_____
- Escola 2 _____
- Localização_____
- Agradecemos sua participação

Anexo 02 – Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado em Educação
Mestranda: Janete Trajano da Silva
Orientadora: Prof.^a Dr^a Libânia Nacif Xavier

Projeto: Maneiras de construir a profissionalidade docente: Quais as rotas, percursos e percalços (im) possíveis?

Objetivo Geral: Investigar como acontecem (se acontecem) os percursos autoformativos no exercício da docência, identificando quais as contribuições e implicações para a prática pedagógica e construção da profissionalidade docente.

Roteiro da Entrevista

1. Fale sobre a sua concepção de formação profissional.
2. Em sua opinião o que facilita/dificulta o investimento na formação continuada do professor?
3. Enquanto sujeito em permanente processo de aprendizagem, como você tem investido na sua formação profissional?
4. O que representa a formação para a sua prática? Em quais espaços e tempos ela acontece?
5. O que você entende por autoformação na vida do(a) professor(a)?
6. Você encontra incentivo/motivação que o(a) estimula a construir o seu processo formativo/autoformativo?
7. De que maneira a autoformação pode contribuir e subsidiar a prática docente em situações e contextos adversos? Por quê?
8. Quais as contribuições da prática pedagógica para o seu percurso autoformativo?
9. Você considera produtivos os momentos de formação coordenados pela SME? Por quê?
10. Você considera produtivos os momentos de formação vivenciados com o coletivo da sua escola? Por quê?

Roteiro das observações: As observações serão feitas nos espaços de atuação dos professores (cotidiano escolar) de modo que se possa identificar a prática cotidiana que envolve o fazer e a produção dos saberes docentes.

Anexo 03 – Roteiro do memorial

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado em Educação
Mestranda: Janete Trajano da Silva
Orientadora: Prof.^a Dr^a Libânia Nacif Xavier

Projeto: Maneiras de construir a profissionalidade docente: Quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis?

Objetivo Geral: Investigar como acontecem (se acontecem) os percursos autoformativos no exercício da docência, identificando quais as contribuições e implicações para a prática pedagógica e construção da profissionalidade docente.

Roteiro para a escrita do memorial

Prezado(a) Professor(a),

Para auxiliar na escrita do presente memorial apresento-lhe algumas indicações:

Procure abordar em sua narrativa as **experiências significativas que marcaram o seu percurso pessoal e profissional**, considerando os seus movimentos e suas ações de autoformação e da sua prática pedagógica.

Gostaria de lembrar que o narrador ao tomar a palavra e usar da liberdade de escrita sobre si, tem a possibilidade de não apenas contar, mas igualmente refletir, problematizar, expor inquietações e suas avaliações sobre o vivido e o narrado. Quando registramos nossas memórias nos negamos ao esquecimento e a indiferença. Significamos a singularidade das nossas experiências e das nossas práticas. Nesse sentido, segue algumas questões para estimular à escrita:

- Como me tornei professor(a); Quais os fatos que me levaram a essa escolha?
- O que me leva a investir no meu processo de autoformação;
- Os desafios que me estimulam a estar em autoformação;
- As experiências mais significativas no processo de autoformação;
- As minhas contribuições pessoais na construção das experiências autoformativas, minhas e dos meus pares.
- Incertezas, angústias e dificuldades no cotidiano escolar (não apenas nele) que desafiam a minha prática e a formação profissional;

Cordialmente,
Janete Trajano da Silva - Mestranda