

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

**O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

RAINER LENGERT

MESTRADO EM TEOLOGIA

Área de Concentração: Religião e Educação

São Leopoldo, fevereiro de 2005.

**O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
- DISSERTAÇÃO DE MESTRADO -**

Por

Rainer Lengert

Em cumprimento parcial das exigências do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em
Teologia para a obtenção de grau de Mestre em Teologia

Escola Superior de Teologia

São Leopoldo, RS, Brasil

Fevereiro de 2005.

LENGERT, Rainer. *O Início da Carreira Docente: um Estudo de Representações Sociais*.
São Leopoldo : EST, 2005. [Dissertação de Mestrado]

SINOPSE

Esta dissertação tem como tema central as representações sociais sobre o início da carreira de professor(a). Essa primeira fase do desenvolvimento profissional é portadora de símbolos, valores e funções sociais, que lhe conferem uma especificidade, merecedora da atenção das pesquisas e das políticas educacionais. Para compreender essa fase inicial da carreira, o texto conceitua, no primeiro capítulo, os termos juventude e professor(a). Além disso, faz uma revisão bibliográfica das pesquisas já produzidas sobre o(a) professor(a) iniciante. No segundo capítulo, a dissertação recupera o processo de desenvolvimento da formação de professores à luz da história da educação no Brasil, descreve e analisa a legislação para o magistério, apresenta debates atuais sobre essa legislação, problematiza a questão do profissionalismo, da vocação e do gênero, além de oferecer um inventário das manifestações de Lutero sobre os conceitos centrais do presente texto. No último capítulo, este texto descreve e interpreta uma pesquisa realizada no Instituto de Educação Ivoti, como escola formadora de professores(as) em nível médio e, ao mesmo tempo, como a primeira experiência profissional de docentes recém-formados, desvelando as representações sociais que os envolvidos manifestam sobre o início do desenvolvimento profissional no magistério. A pesquisa empírica recorre à análise de relatórios finais de estágio e de fichas de avaliação do(a) estagiário(a), além das entrevistas com cinco jovens professores.

LENGERT, Rainer. *Repräsentationen über den Beginn im Lehrerberuf*. São Leopoldo : EST, 2005. [Masterdissertation]

ABSTRACT

Im Mittelpunkt dieser Dissertation stehen soziale Repräsentationen über den Beginn im Lehrerberuf. Diese erste Phase der Berufsentwicklung enthält besondere Symbole und soziale Aufträge. Deshalb ist sie auf gezielte Forschungen und erziehungspolitische Massnahmen angewiesen. Um diesen Berufseinstieg zu verstehen, erklärt dieser Text im ersten Kapitel die Begriffe Jugend und Lehrer. Ausserdem ruft er über die jungen Lehrer international geforschte Arbeiten hervor. Im zweiten Kapitel beschreibt die Dissertation die Geschichte der Lehrerausbildung in Brasilien, die entsprechenden Gesetze und die aktuellen Diskussionen über Schule und Bildung. Alles wird mit der Problematik der Berufswahl und des Frauenberufs ergänzt und vertieft. Am Ende dieses Kapitels befindet sich eine Tafel mit Ausschnitten lutherscher Äusserungen bezüglich der Hauptbegriffe dieser Dissertation. Im letzten Kapitel erscheint die am Instituto de Educação Ivoti realisierte Forschung, als Grundschullehrerausbildungsinstitut und als erste Berufserfahrung, wo diese Studie die beabsichtigten Repräsentationen feststellt. Methodologisch untersucht diese Forschung qualitativ u.a. Praktikumsberichte, Auswertungsbögen und Interviews mit fünf jungen Lehrern/Innen.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa, Fabiana

Agradeço a meu filho, Rômulo

Agradeço a minha filha, Charlotte

Agradeço aos meus familiares e amigos

Agradeço a meus colegas entrevistados

Agradeço ao Instituto de Educação Ivoti

Agradeço a meus colegas de trabalho

Agradeço a meu orientador, Evaldo

Agradeço a meus professores

Agradeço a meus colegas de mestrado

Agradeço aos funcionários da EST

Agradeço à Banca Examinadora

Agradeço à Federação Luterana Mundial

Agradeço ao Pró-educ

Agradeço ao Deus dos Cristãos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 - O JOVEM PROFESSOR	14
1.1 O que é ser jovem?	14
1.2 A juventude e a escola.....	17
1.3 O professor jovem e o idealismo	19
1.4 A inserção profissional do jovem	20
1.5 O que é ser professor?	22
1.6 Estudos internacionais sobre o desenvolvimento profissional	24
1.6.1 Os professores sob o enfoque dos ciclos da carreira profissional	28
1.6.2 A afirmação profissional durante a segunda fase	34
1.7 A relação entre formação e trabalho.....	35
1.8 As representações sociais	37
2 - MAGISTÉRIO, VOCAÇÃO E PROFISSÃO	40
2.1 A formação de professores no Brasil.....	40
2.1.1 Reconstrução histórica da formação de professores.....	44
2.1.2 A legislação atual para a formação de professores.....	56
2.1.3 As Diretrizes Nacionais e o PNE.....	59
2.1.4 Diagnóstico da formação de professores no Brasil	64
2.1.5 Debates atuais e tendências para a formação de professores.....	71
2.2 O profissionalismo docente	80
2.2.1 O processo de (des)profissionalização	80
2.2.2 Magistério: uma profissão divina	84

2.2.3 O idealismo docente	86
2.2.4 Magistério: profissão feminina.....	90
2.3 Magistério e vocação	92
2.3.1 Vocação e profissão em Martinho Lutero	93
3 - O PROFESSOR INICIANTE	102
3.1 Metodologia e descrição da pesquisa	102
3.2 A escola de formação de professores de Séries Iniciais: o IEI.....	110
3.3 Representações pessoais: como me tornei professor.....	118
3.4 As representações das escolas sobre o professor iniciante	125
3.4.1 As representações negativas	125
3.4.2 As representações positivas.....	127
3.4.3 As expectativas da escola de formação	128
3.5 As representações da supervisão	129
3.6 As representações dos professores iniciantes	131
3.6.1 Sobre as expectativas iniciais e o primeiro ciclo.....	131
3.6.2 Sobre a importância do apoio	133
3.6.3 Sobre o relacionamento com pais e colegas	135
3.6.4 Sobre lecionar na própria escola.....	137
3.6.5 Sobre o vínculo afetivo com os alunos.....	138
3.6.6 Sobre a escolha profissional e o trabalho feminino.....	140
3.6.7 A fase de experimentação: uma ruptura	143
3.6.8 Sobre algumas dificuldades especiais.....	143
3.6.9 Manifestações sobre o crescimento profissional	145
CONCLUSÃO.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

Recuperar, desvelar, compreender, descrever e interpretar o primeiro ano de ingresso no exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de representações sociais é o objetivo da presente dissertação.

A escolha deste tema para objeto de pesquisa tem algumas peculiaridades: primeiro, são raras as informações produzidas no Brasil e na América Latina especificamente sobre o processo de inserção profissional; em segundo lugar, estudar uma fase do desenvolvimento profissional isoladamente e com profundidade leva indubitavelmente a excluir elementos de etapas posteriores muito importantes que poderiam ser bastante esclarecedores; além disso, a redução do contexto e da abrangência reduz proporcionalmente a possibilidade de generalizações; e, por fim, o mútuo conhecimento entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa envolve interesses e emoções.

A dificuldade de se conseguir material concluído no Brasil sobre a fase de ingresso no magistério é, além de reveladora de uma formação um tanto indiferente quanto ao futuro do profissional, desafiadora, pois demonstra certa originalidade e aumenta a necessidade de se iniciarem tais estudos.

Para o nível de mestrado, não será possível explorar todos os detalhes que poderiam ser úteis ao conhecimento do processo de iniciação profissional no magistério. Portanto, é cabível que se reduzam o contexto, a abrangência e as variáveis para que o conhecimento das vivências de pessoas seja mais significativo e mais fidedigno. Interessa ouvir os indivíduos que são partes constitutivas e operantes da estruturação do ambiente e do grupo social

identificado pela iniciação no magistério.

O que pensa o sujeito sobre a sua iniciação profissional e como ele próprio aprende a ser professor pareceria merecer também uma análise biográfica, uma história de vida mais detalhada de cada indivíduo, numa tentativa humanística de reconstrução da individualidade profissional. Em virtude do objetivo traçado para este projeto, a recuperação de toda história de vida seja uma tarefa que talvez possa ser feita numa etapa posterior, já que, para o momento presente, pareça suficiente analisar o sujeito apenas dentro do processo de aprendizagem, refletindo sobre o seu passado recente e sobre a sua constante adaptação às necessidades e aos desafios presentes no ambiente.

O modo como os professores encaminham a sua carreira profissional e quais estratégias utilizam na formação de estilos e práticas ainda no primeiro ano de ensino para superar desafios e conflitos serão a questão-chave para a compreensão de atitudes profissionais levadas a cabo a partir das etapas seguintes de suas carreiras.

O estudo do desenvolvimento profissional é um estudo de influências combinadas, oriundas do meio e das circunstâncias envolvidas no processo. Portanto, não podemos identificar influências mais ou menos determinantes. A relação-chave é a que se verifica entre as representações e as ações dos indivíduos em contextos precisos. Para a nossa finalidade precisamos perguntar: Como os professores se apercebem do seu início profissional? Como os professores agem diante de situações novas, conflitantes ou adversas? Para professores que ainda estão dentro do processo de desenvolvimento da carreira, parece ser muito importante refletir sobre os primeiros momentos de seus trabalhos conscientemente, mesmo que às vezes tenham a intenção de quererem esquecer alguns episódios que os marcaram negativamente.

Felizmente, já possuímos dados empíricos, pistas explicativas, tanto ao nível do desenvolvimento da vida do adulto como ao da vida profissional do professor. Por isso, restamos não uma busca descontrolada de generalizações e de novas teorias que possam definitivamente classificar os diversos momentos da carreira do professor e de seus conflitos, mas, muito antes, deveremos preocupar-nos com a natureza dos conflitos, as circunstâncias de cada crise e a importância que os percalços têm para cada indivíduo que os vive. Ora, quando se trata de procurar pontos em comum entre os indivíduos, convém restringir um tanto o alcance das situações.

Contudo, a análise isolada de alguns casos, mesmo partindo de experiências pessoais, pode trazer dados um tanto inconsistentes ou irrelevantes. Tendo isso em vista, considere importante relacioná-los com representações que outras instâncias da educação têm sobre o início da carreira docente. Chegar a esses dados poderia ocorrer mais facilmente através de algum material que já contivesse registros. Esse material foi possível encontrar em pastas de estágio de alunas do curso normal de nível médio. Por isso, debrucei-me sobre essas pastas, que abriram o caminho de toda a minha pesquisa. O meu foco de interesse recaiu então sobre professores estagiários em formação pelo curso normal em nível médio.

Isso me levou a dividir a minha pesquisa em três capítulos. O primeiro capítulo traz a conceituação necessária à compreensão do tema central do presente texto: juventude, professor e representações sociais. Esse capítulo apresenta a juventude como um grupo social com características próprias, mas eternamente intermediário entre as fases da vida. Além disso, o texto considera a aquisição da autonomia e da responsabilidade como o marco de iniciação da vida adulta. Os professores iniciantes são vistos nessa mesma perspectiva, dentro de um processo intermediário entre a formação e a experiência profissional. Para localizar a presente pesquisa dentro de um contexto mais amplo, discutem-se os conflitos dos professores iniciantes a partir de outras pesquisas realizadas internacionalmente. As representações sociais carregam elementos individuais, coletivos ou situacionais. Desvelar essas representações pode oferecer-nos informações importantes para conhecermos como se dá o início da carreira de professores.

A formação dos professores iniciantes merece destaque no segundo capítulo desta dissertação, pois, conforme alguns autores, como Francisco Imbernón e Carlos Marcelo Garcia, a carreira começa já na formação inicial do professor e não apenas no primeiro dia de aula. Para tanto, recupero o desenvolvimento das escolas normais no Brasil à luz da história da educação, com especial atenção às mudanças introduzidas para a formação inicial por meio da legislação para a educação. Depois, faz-se necessária a construção de um panorama geral das discussões acadêmicas sobre essa formação, em especial depois da LDB de 1996, Lei 9.394/96. Isso permite traçar uma breve leitura da imagem que os cursos normais em nível médio ou superior carregam na atualidade. Essas imagens evocam obrigatoriamente temáticas como a questão do gênero e do profissionalismo docente, atrelados aos termos idealismo e vocação para servir. Os números do Inep servem como elemento comparativo nacional, para

localizar a evolução e o estado da educação e da formação de professores no Brasil. Citada também por Max Weber, a questão vocacional e profissional logo nos lembra Martinho Lutero. Assim, permito-me realizar um estudo técnico sobre os escritos de Lutero, montando uma espécie de mapa temático, extraindo citações do reformador sobre educação, professor e vocação.

O terceiro capítulo registra a pesquisa empírica. Primeiramente procedo à descrição da metodologia, depois descrevo a instituição formadora e, ao mesmo tempo, escola de aplicação do estágio. Chamo a atenção, no texto, não para as datas em si, mas para uma singularidade dessa instituição que reside na distribuição de bolsas de estudo à quase totalidade de seus alunos, com a finalidade de torná-los professores. Num passo seguinte, procuro recuperar as minhas próprias lembranças sobre o início e a construção da minha carreira docente. Do item 3.4 em diante, atendo-me aos relatórios finais de estágio, às fichas de avaliação, ao caderno de visitas e às entrevistas realizadas com supervisores, professores e colegas. Em relação aos dados extraídos, não procedo a uma análise aprofundada, mas apenas constato e chamo a atenção de algumas suspeitas que vão se confirmando durante a pesquisa.

Dentro de uma perspectiva sociológica, não podemos isolar indivíduos de entidades, de grupos, de iguais, que, afinal, exercem influência entre si sobre representações, imagens e auto-imagens. Saber o que pensam os outros sobre a condição de professor iniciante atinge grande importância nesta pesquisa. Portanto, eu não poderia deixar de ouvir diretores, supervisores e colegas.

A escolha do presente assunto tem a ver com a minha própria vida profissional. Tornei-me professor aos 18 anos e comecei a lecionar para as mais diversas séries, sem ter a formação adequada. Passei por dificuldades de iniciante de carreira. Não havia sistema de apoio ao professor iniciante. Este período me marcou intensamente, de modo que, ainda hoje, é referência para a tomada de minhas decisões profissionais. Hoje, 13 anos depois, percebo que muitos dos colegas que começam a lecionar em nossa escola passam por situações semelhantes.

O Instituto de Educação Ivoti, por ser a escola formadora, também oferece vagas para estagiários que se inserem no corpo docente da instituição aos 17 anos e precisam participar

das reuniões como “se já fossem professores” e tivessem a mesma experiência dos outros. Em questão de dias, esses alunos mudam de *status* e se tornam professores na própria escola onde concluíram o curso normal. Entretanto, continuam chamando os seus atuais colegas de professores. Imediatamente, precisam estar dotados do saber docente, constituído pelo conhecimento específico da área, pelos saberes curriculares, os saberes pedagógicos e os saberes práticos da experiência (o último saber parece evidente que eles não tenham!). E esse grupo de professores iniciantes, que geralmente começam a sua carreira de modo um tanto anônimo, é geralmente ignorado e esquecido nas pesquisas sobre professores.

Em alguns países, esse grupo de professores já conquistou uma certa relevância dentro das escolas e também alguma atenção de políticas públicas para a educação. No Brasil, entretanto, a escassez de produção nessa área revela o quanto é necessária a pesquisa com o professor iniciante, se quisermos ampliar a difusão do discurso de ensino de qualidade.

Infelizmente não será possível, para fins de dissertação de mestrado, pesquisar os professores de todo o Brasil, nem do Estado e nem de ampla região geográfica. Optei, muito antes, por aprofundar um número reduzido de casos, em que as personagens explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências iniciais, mostrando como as suas ações profissionais moldam e são moldadas pelo modo pessoal e social de ser e de viver.

Acredito na relevância dessa pesquisa não só para o conhecimento do nível de satisfação do professor iniciante no Brasil, mas antes para uma reflexão do próprio professor, em qualquer fase de sua carreira, sobre a construção e a perda de sonhos profissionais, a construção de sua identidade pessoal e profissional, a opção (e vocação) profissional, ou seja, os resultados obtidos poderão oferecer um diagnóstico de referência para pesquisas futuras sobre todo o percurso profissional de um professor, ou mesmo para um conhecimento mais aprofundado do processo de escolha de uma profissão. Além disso, essa dissertação traz para debate no Brasil uma temática que precisa ser aprofundada, que precisa ser levada a sério, devido a sua profundidade e o seu leque de implicações sobre a questão profissional do magistério.

A presente dissertação segue os conselhos de Huberman na definição do *corpus* da pesquisa, quando este afirma que, para o conhecimento do desenvolvimento da profissão

docente,

um objetivo mais realista consistiria em identificar aquilo a que temos chamado “famílias” de pessoas que passam por etapas semelhantes, dão as mesmas explicações, definem as suas vivências de forma análoga. Seriam subgrupos de pessoas que seguem trajetórias particulares.¹

Por todos esses motivos, este trabalho se refere a apenas uma profissão, ensino, a um só nível de ensino, Anos Iniciais, a um só ambiente, Instituto de Educação Ivoti, a uma só formação, normal em nível médio, a uma só situação, estágio de 200 horas no final do Curso Normal, ao período que se estende do ano de 2000 até 2003, a partir de uma única fonte inicial, os relatórios finais de estágio².

E para realizar esta pesquisa tão restrita, vejo-me obrigado a dar espaço a uma gama de reflexões históricas e conjunturais que eventualmente possam ser úteis para proferir conclusões plausíveis e adequadas à importância e até mesmo à centralidade que tem o jovem professor no contexto da educação brasileira.

¹Michael HUBERMAN. *O ciclo de vida profissional dos professores*, p. 56.

²As pastas de estágio estão arquivadas, desde 1988, na sala de coordenação do Curso Normal do Instituto de Educação Ivoti. Elas contêm o relatório final de estágio (de cinco a doze páginas), na qual o estagiário comenta, analisa e avalia a sua atuação durante os duzentos dias letivos; uma ficha de avaliação das escolas de aplicação; e uma ficha de auto-avaliação do estagiário, na qual ele se atribui notas e conceitos para as diversas abrangências de sua atuação.

1 - O JOVEM PROFESSOR

1.1 O que é ser jovem?

A primeira atitude necessária para se pesquisar a juventude é reconhecer que ela não é uma idade igual às outras. Para isso é necessário tentar conceituá-la, colocando em evidência as suas características mais específicas.

A segunda postura se refere à diferenciação da idade infantil. Apesar de ainda dar mostras de comportamentos e posicionamentos ingênuos considerados justificáveis apenas na primeira idade, já luta por uma auto-imagem mais positiva capaz de aceitar e enfrentar desafios que a vida social lhe impõe.

Em terceiro lugar, a juventude não pode ser comparada em igualdade à idade adulta, apesar da tendência de as leis jurídicas ampliarem a maioridade legal, apoiados em argumentos de maior escolarização e comportamentos semelhantes aos dos adultos. Mesmo assim, não se acredita que as condições psicológicas de percepção de futuro e de condições materiais de existência advoguem para o seu enquadramento como adulto.

Em vez dessa postura costumeira de enquadramento da juventude para fins de concessão ou negação de direitos civis e morais, prefere-se, neste trabalho, aceitar a juventude como uma idade limítrofe, portadora de símbolos, valores, funções sociais, estatutos definidos, o que lhe confere certa autonomia e identidade ligadas aos dinamismos da evolução da sociedade em tempo e em espaço.

A premissa da idade biológica, ou a tentativa de limitar peremptoriamente a faixa etária que engloba a condição juvenil não serve para essa análise, não apenas pela grande variação das significações semânticas do termo juventude durante o percurso da história, mas também pela variedade de óticas que averiguam as características desse grupo social.

De acordo com as conclusões de Levi & Schmitt, a juventude não se considera e também não é considerada um grupo social estável, pela condição provisória de passageira de uma certa idade, na qual tem a oportunidade coletiva de experimentar uma definição progressiva dos papéis da idade adulta. Da mesma forma,

no plano individual, a juventude deve ser considerada uma fase crucial para a formação e a transformação de cada um, quer se trate da maturação do corpo e do espírito, quer no que diz respeito às escolhas decisivas que prelidam a inserção definitiva na vida da comunidade. Deste ponto de vista, a juventude é efetivamente o momento das tentativas sem futuro, das vocações ardentes mas mutáveis, das buscas (...) incertas, sempre marcadas pela alternância de êxitos e fracassos.³

Conforme os mesmos autores, em todas as sociedades, a juventude é objeto de uma atenção que varia da cautela à constante expectativa. Durante a história moderna, já exerceu papéis nitidamente opostos entre si: foi decisiva nas revoluções do século XIX, nas manifestações de 1968, mas também, serviu de alicerce para a difusão do nazi-fascismo na década de 30 e 40.

Além disso, nunca foi e também não é uniforme a visão que a sociedade tem da juventude de sua época. Segundo esses autores, enquanto alguns apostam na renovação e nas idéias precursoras do desenvolvimento da sociedade pela juventude, outros alertam para o constante envolvimento do jovem na manutenção da ordem e da cultura estabelecidas.

Não é possível, da mesma forma, falar de uma única juventude de determinada época, porque devemos levar em conta as diferenças sociais, culturais e de gênero, que às vezes colocam alguns grupos em verdadeiro enfrentamento.

Mas uma visão é necessária e cabível para os estudos sobre jovens na atualidade: a visão da juventude como uma construção social histórica, em processo e não em acabamento. Ou seja, Levi & Schmitt acreditam que jamais podemos simplificar o elemento social

juventude como um constructo acabado e definido de modo heterônomo pela sociedade adulta. E necessário enquadrá-la como elemento definidor da sociedade, ao mesmo tempo definido por ela. Portanto, ela não exerce apenas o papel que a sociedade lhe reserva, mas constrói, por vezes, caminhos alternativos e próprios para garantir espaço de inserção na história da humanidade, ou seja, define-se como baluarte da nação, ou como fonte de todo gênero de desordem e desvio.⁴

Elbaum, em sua pesquisa sobre a juventude de classe média de Buenos Aires, descobre que, para permitir que uma pessoa seja considerada pertencente ao grupo social da juventude, os/as jovens usam de alguns critérios mais ou menos definidos. Geralmente esses critérios estão ligados aos gostos, hábitos e âmbitos freqüentados por eles. O pesquisador conclui que a juventude é um momento adequado para se buscar a independência da família, para se buscar a autonomia pessoal e um trabalho; um período em que a diversão e as saídas noturnas ocupam lugar central – a diversão é condição necessária para se entrar na vida adulta; o/a jovem precisa mostrar que está livre de quaisquer ataduras e compromissos; mostra apatia e desinteresse pelos problemas cotidianos; melhor é ser distante e alegre do que sério e grave; exige dos adultos a eterna juventude; irradia as suas pretensões ao resto da sociedade; despreza o que é maduro e responsável; só é jovem quem tem acesso a este capital imprescindível: o dinheiro. O/a jovem de classe média define a juventude como uma idade que se manifesta até os 27 ou 30 anos.⁵

A classe popular já tem uma outra visão da sua condição de jovem, que nos remete historicamente aos séculos passados. Para ela, segundo Elbaum, ser *adulto* é uma forma de reconhecimento e valorização social. A maturidade adulta é almejada como condição de se alcançar algum status. Destarte, o jovem procura se tornar responsável o quanto antes alvejando trabalho e autonomia. O/a jovem popular define a juventude como uma idade até os 18 anos.

Ser chamado de jovem evoca uma sensação extremamente agradável. Portanto, é um valor, um adjetivo positivo. Além disso, constroem-se escalas, na sociedade contemporânea, que emitem juízo sobre o status de ser *muito* ou *pouco* jovem.

³Giovanni LEVI & Jean-Claude SCHMITT. *História social dos jovens*, p. 11-12.

⁴Giovanni LEVI & Jean-Claude SCHMITT. Op. cit.,p. 12

O jovem tornou-se o centro da vida mais acentuadamente nos últimos anos. Isso é perceptível nos meios midiáticos, que, diga-se de passagem, se tornaram onipresentes, oferecem todos os produtos como o tempo livre, a indumentária, a literatura, a linguagem dirigidos ao jovem. Parece que todas as pessoas tentam prolongar a sua juvenilidade, o que causa a ilusão de que o tempo não passa, de que a condição de jovem é eterna.

De acordo com Sílvia Chmiel, não importa a idade biológica, mas muito mais os atos e o comportamento, além da aparência, que já se pode disfarçar, e da estética como um todo. Para ser qualificado como legítimo jovem, é necessário estar disposto a praticar rigorosamente os rituais tais como a moda, o tempo livre, os esportes, os consumos, as dietas, os gestos, os gostos, as músicas, a roupa e a linguagem.⁶

Esse modelo apresentado pela autora se revela eminentemente urbano e de classe dominante. Os meios de comunicação invadem as casas e oferecem uma cultura que parece inofensiva e produz reconhecimento. De acordo com ela,

Vivimos en la hora de los feelings: ya no existe verdad ni mentira, estereotipo ni invención, belleza ni fealdad, sino una paleta infinita de placeres, diferentes e iguales. La democracia que implicaba el acceso de todos a la cultura se define ahora por ele derecho de cada cual a la cultura de su elección (o a denominar cultura a sua pulsión)⁷

1.2 A juventude e a escola

Não existe relação mais natural do que a escola e a juventude. A escola e a juventude se complementam, tanto que uma não existiria sem a outra. Mas nem sempre foi assim. Essa associação começou a se tornar óbvia apenas durante a Modernidade nos países europeus, e, no Brasil, mais especificamente, apenas depois da Constituição de 1934, quando a educação se tornou realmente uma preocupação nacional.

Essa relação, aparentemente harmoniosa, tem sido testemunha dos mais instigantes conflitos inerentes à idade juvenil como também ao sistema de ensino voltado para a preparação deste jovem à convivência em sociedade.

⁵Jorge Norberto ELBAUM. *Que és ser jóven?*, p. 162-168.

⁶Sílvia CHMIEL. *El milagro de la eterna juventud*, p. 89.

A função que a escola adquiriu através dos tempos, atendendo aos mais variados interesses de classes e de sistema, contribuiu para desenhar, projetar e produzir uma juventude útil e harmonizada com esses propósitos.

Entretanto, conforme Philippe Ariès, a juventude nem sempre foi uma idade socialmente reconhecida. Durante a Idade Média, nas primeiras escolas, misturavam-se “homens de todas as idades: *pueros, adolescens, juvenes, senes*”⁸, e não havia fase de transição entre a infância e a velhice. Assim, a escola também não preparava currículos diferenciados para adultos e crianças.

Na verdade, a vida escolar era reflexo da organização da sociedade da época. Fora da escola, essa mistura também ocorria. Os estudantes, em sua totalidade masculinos, moravam onde podiam, vários em cada quarto. Velhos e jovens ocupavam o mesmo ambiente e faziam as mesmas coisas. Na análise de Caron,

Essa promiscuidade das idades hoje nos surpreende, quando não nos escandaliza: no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares. Mas como poderia alguém sentir a mistura das idades quando se era tão indiferente à própria idéia de idade?⁹

Segundo Jean-Claude Caron, durante o *Ancien Règime*, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade que permanecia com a mistura das idades. A escola passou a exercer o papel de mantenedora da moralidade dos jovens, por meio de uma disciplina rígida. Tornou-se, assim, um instrumento para a educação da juventude em geral.¹⁰

Essa relação íntima entre juventude, educação e escola só se ampliou até os dias atuais e pretende chegar à totalidade. Dessa relação se subentende que o jovem esteja nas escolas para aprender e disponha de um adulto para guiá-lo adequadamente à sua formação e preparação para a vida em sociedade.

Só que os jovens da presente pesquisa estão do outro lado. Eles são professores. Eles assumem a responsabilidade sobre 10 a 30 crianças já aos 17 anos de idade. Se conferirmos o

⁷Id., *ibid.*, p. 99.

⁸Philippe ARIÈS. *História Social da Criança e da Família*, p. 108.

⁹Jean-Claude CARON. *Os jovens na escola*, p. 109

¹⁰Id., *ibid.*, p. 110.

momento em que os jovens se consideram e são considerados adultos, percebemos que nem entre as classes populares isso acontece antes dos dezoito anos.

Reparando no que diz Erikson a respeito dessa idade, teríamos dificuldade de delegar tamanha tarefa a adolescentes, por ele considerados inconsistentes. Por outro lado, o mesmo autor diz que, no amor e no trabalho, o jovem encontra a fase adulta.¹¹ Por isso, a fase adulta inicia quando um adolescente passa a exercer determinadas funções sociais, características de quem é adulto.

Para estes jovens, afinal, o magistério se torna um meio de escalar economicamente, de se tornarem adultos, de angariarem reconhecimento, ligados ao sentimento da necessidade de adquirirem autonomia mais cedo.

1.3 O professor jovem e o idealismo

Huberman, baseado em Klausner, afirma que

a idade é uma variável vazia, um índice do tempo cronológico, uma dimensão na qual se pode estudar a estabilidade e as modificações humanas. A idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é um fator de causalidade.¹²

De outro modo, uma seqüência ou uma fase podem resultar simplesmente do ordenamento do trabalho ou das expectativas sociais dentro da organização arbitrária da vida social. Percebe-se apenas que existe uma espécie de “relógio social”, que dita o momento apropriado para a realização de determinadas tarefas sociais, dentro de uma determinada seqüência.

Isso tira um pouco a idéia de que um/uma jovem de 18 anos não possa entrar em sala de aula e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma turma de alunos, atentando para todas as tarefas que o acompanham. Se essa tarefa estiver dentro de uma certa ordem seqüencial, o exercício do magistério é possível também para eles. Portanto, existe a necessidade de certas vivências antes da construção definitiva da identidade profissional, a

¹¹Erik ERIKSON. *O ciclo de vida completo*, p. 59.

¹²Michael HUBERMAN. *Op. cit.*, p. 52.

qual depende da solidez da identidade pessoal.

De acordo com Erik Erikson, ninguém consegue construir a sua identidade enquanto não encontrar parceiros no amor e no trabalho. E uma das variações dessa identidade depende do reconhecimento e da identificação que lhe são conferidos pelo processo social,

no melhor dos casos reconhecendo-os como pessoas que tinham de se tornar o que se tornaram e que, sendo como são, merecem confiança. A sociedade, por sua vez, sente-se reconhecida pelo indivíduo que se importa com este reconhecimento.¹³

Na adolescência, acredita o psicanalista, os adolescentes se interessam por valores ideológicos os mais variados, como religiosos, políticos e intelectuais, os quais servirão de base para exercerem a sua fidelidade não mais com seus pais, mas com outros líderes e mentores. Para que a identidade do jovem surja de uma *configuração desenvolvente*¹⁴, é necessária a conjugação da adaptação dos potenciais individuais, das visões de mundo tecnológicas e das ideologias religiosas ou políticas.

Conforme o autor, a criação de rituais espontâneos e formais, geralmente em pequenos grupos, representa a busca de uma confirmação ideológica, que, às vezes, pode levar à participação fanática em ritualismos militantes totalitários. Mas esses ritos também favorecem a participação em eventos esportivos, políticos, religiosos, musicais e, por que não, sociais ou educativos.

Erikson, depois de procurar descrever o desenvolvimento intelectual do ser humano por meio de estágios, arrisca dizer que o seu último estágio, “o do desenvolvimento da identidade” é comparável à fase classificada por Piaget como “das operações formais” e “das manipulações lógicas”.¹⁵

1.4 A inserção profissional do jovem

¹³Erik ERIKSON. Op. cit., p. 63.

¹⁴“A configuração desenvolvente é uma configuração que, gradualmente, integra dados constitucionais, necessidades libidinais idiossincráticas, capacidades preferidas, identificações significativas, defesas efetivas, sublimações bem-sucedidas e papéis consistentes.” Id., *ibid.*, p. 65.

¹⁵Erik ERIKSON. Op. cit., p. 68.

Recentemente, a Revista Profissão Mestre publicou uma pesquisa sobre a inserção dos professores no mercado de trabalho¹⁶. O resultado dessa pesquisa pode ser útil para demonstrar a falta de seriedade com que se encara a profissão docente, quando se consideram os modelos de seleção para o ingresso nessa profissão.

Comparando com a maneira de inserção dos executivos nas empresas e nos empregos, o professor é muito menos questionado em termos de condições para exercer a nova tarefa, o que também questionaria a sua formação inicial. Enquanto os executivos realizam 2,3 entrevistas para cada novo emprego, ao professor basta apenas uma na maioria dos casos. Da mesma forma, o professor precisa demonstrar apenas conhecimento científico e um currículo amplo, sem precisar prestar contas de suas condições pessoais e psicológicas para o trabalho com a juventude e com as crianças. Enquanto isso, o executivo passa por testes em grupo e testes de personalidade. De modo semelhante, o professor também não é muito seletivo na hora de aceitar a oferta de emprego. Geralmente embarca na primeira oferta. O executivo analisa as propostas antes de aceitá-las e, muitas vezes, as rejeita. O quadro a seguir, esquematiza a pesquisa:

Tabela 1: *A inserção dos professores no mercado de trabalho*

Profissões	Professores	Executivos
Processos		
Média de entrevistas	Uma entrevista para conquistar seu emprego em 73,5% das posições abertas em universidades públicas e em 64,8% nas universidades privadas.	Média de 2,3 entrevistas para ingressar no seu novo emprego.
Avaliação	Universidade Particular – É a entrevista seguida pelo currículo documentado. Ensino Médio: Escolas públicas – As provas de conhecimentos específicos e a entrevista são preferidos pelos selecionadores. Escolas privadas – Os instrumentos de avaliação mais utilizados são a entrevista e o currículo simples.	42% dos executivos enfrentam os testes de personalidade e perto de 14% passam por dinâmica de grupo.
Negociação	94% dos professores empregados aceitam a oferta inicial de emprego.	Na mesma situação, os executivos só o fazem em 64,7% dos casos.

Fonte: Revista Profissão Mestre

¹⁶ Antônio Carlos Gomes BRITO. *O Professor brasileiro*, página única.

Segundo Szulik e Kuasñosky¹⁷, o/a adolescente jovem pode ser considerado/a um/a excluído/a por excelência. Ele/a não se encontra inserido/a no mercado de trabalho, no sistema de ensino, tem conflito com a moral, as regras e a legalidade vigentes, tem pouca participação na sociedade e se sente inútil. Em compensação, ele/a encontra, na juventude, vínculos simbólicos, tais como componentes de sentimentos e territórios em comum, onde recupera um espaço de intimidade e exercita sentimentos de solidariedade a fim de compor a sua identidade e sua identificação.

Ainda conforme essas autoras, o jovem exerce aqui a idéia de pertença e tem espaço para desenvolver a sua autonomia. Da mesma forma, partilha sentimentos, experiências, valores, lugares ou ideais comuns do grupo. É o prazer da proximidade. Em luta contra a estagnação e a influência retrógrada do meio familiar, em pleno impulso de libertação e individualização, o/a adolescente procura um apoio no grupo. É este o meio no qual pode exercitar a sua autonomia.

O mesmo processo diz respeito ao professor de 17 anos. Ele procura um grupo no qual se possa identificar, partilhar suas vivências, enfim, sentir-se aceito e inserido. Em que lugar esse professor encontra o seu grupo: na escola onde atua (com professores mais experientes), com os colegas de estágio (com os quais mantém certa concorrência), ou fora desse contexto de trabalho? De alguma forma, o jovem professor já se preocupa com a manutenção do seu emprego, ou ele acredita que ainda há tempo para buscar alternativas? Ele acredita que, com a sua formação, ele seja realmente competitivo com outros da mesma classe?

1.5 O que é ser professor?

Para responder a esta pergunta recorro ao sociólogo François Dubet, que viveu a experiência de ser professor numa escola de Ensino Médio na França somente para descobrir por que os professores se queixavam tanto de sua profissão. A sua primeira surpresa foi que os alunos não eram hostis à escola, mas sim resistentes aos professores. A segunda descoberta foi que os alunos não se ocupavam sozinhos, era preciso dar tarefas, seduzir, ameaçar e falar a

¹⁷ Dalia Elizabeth SZULIK & Silvia Gabriela KUASÑOSKY. *Desde los margenes de la juventud*, p. 56.

toda hora. A uma certa altura, ele desabafa:

[A relação com os alunos] É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los; cada vez, é preciso ameaçar; cada vez, é preciso recompensar (...) A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades.¹⁸

Em relação aos métodos de ensino, o sociólogo acredita que não haja divórcio entre a pedagogia e a personalidade. Quaisquer mudanças de método que se queira alcançar com um professor exigem que ele mude a sua própria personalidade. Portanto, a personalidade do professor define o estilo pedagógico, e os alunos estão muito atentos às coerências entre essas duas facetas do método de ensino.

Para Dubet, a escola é uma construção histórica de longa data que vem fortemente associada à cultura de determinada sociedade. Assim, cada país, estado ou região precisa de sua própria escola, adaptada às necessidades imediatas de quem a frequenta, compreendendo o seu meio e sendo compreendido por ele. Por este motivo, não se pode exportar nem importar um sistema educacional pronto para ser aplicado a uma outra realidade.

O professor, de acordo com a experiência do sociólogo, precisa de ensinamentos mais consistentes nas áreas de psicologia e de sociologia durante a sua formação, e muito menos de sugestões pedagógicas para situações adversas. Ele enfatiza que o professor precisa estar preparado para todo o tipo de dificuldades, logicamente acompanhado e orientado por colegas, formadores ou outros profissionais experientes.

Enfim, ele conclui, em poucas palavras, que professores eficientes geralmente são

aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem de um nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala.¹⁹

Na verdade, a profissão docente está vinculada a uma construção histórica tanto da figura do pedagogo, quanto do campo da educação e da pedagogia. Segundo Miguel Arroyo²⁰,

¹⁸François DUBET. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*, p. 224.

¹⁹François DUBET. *Op. cit.*, p. 231.

²⁰Miguel ARROYO. *Ofício de Mestre*, p. 42.

a intenção inicial do surgimento da função “professor” era que ele dominasse a técnica do letramento e que isso bastasse para a aprendizagem das crianças. Mas a história acabou por construir uma cumplicidade entre a infância e o professor. Porque a criança “*não é um simples conceito, é um preceito, um projeto de ser, vinculado a ideais de felicidade e emancipação*”, conforme o autor; e o professor tem participação direta na realização desse projeto. Portanto, todo o ensinamento se baseia no espírito possível, no vir a ser e na possibilidade de transformação. Para atingir essa infância, é preciso que se reúnam, num só professor, o pedagogo e o educador, ou seja, além de dominar teorias e elaborar a própria pedagogia, os educadores também devem ser portadores de paciência, valorização, diálogo e compreensão do percurso do desenvolvimento infantil. Mas Arroyo acrescenta

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação.²¹

Portanto, para ser professor, além de desenvolver as atividades do ofício, é preciso combinar com elas uma identidade pessoal adequada.

1.6 Estudos internacionais sobre o desenvolvimento profissional

De acordo com Marcelo Garcia,

O desenvolvimento profissional é uma proposta ao longo da carreira desde a formação inicial, passando pela iniciação, até à formação contínua durante o percurso da carreira. O desenvolvimento profissional é aprendizagem contínua, interativa, cumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.²²

Ele acrescenta que há certas particularidades no desenvolvimento cognitivo de pessoas adultas que também nos podem explicar algumas características da aprendizagem dos professores. Para o estudo do desenvolvimento profissional dos professores, portanto, seria necessário termos presente o seguinte:

- 1) el desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y por eso no está limitado a ciertas edades; 2) el desarrollo puede ser tanto

²¹Miguel ARROYO. Op. cit., p. 46.

²²Carlos Marcelo GARCIA. *Estúdio sobre estratégias de inserción profesional en Europa*, p. 103.

cualitativo como cuantitativo; 3) el desarrollo es multidimensional, ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones: biológica, social y psicológica; 4) El desarrollo es multidireccional, en la medida en que pueden existir diferentes modelos y trayectorias para lograrlo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo;

E, diferente de Max Weber, Carlos Marcelo Garcia acredita que

5) el desarrollo está determinado por muchos factores; y 7) los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo no es sólo función de los diferentes acontecimientos por los que pasa, sino de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores.²³

Esses fatores me convencem a estudar o professor iniciante sob a perspectiva do desenvolvimento profissional de natureza mais psicossociológica. Este enfoque metodológico é bastante recente nos meios acadêmicos da América Latina como também em outros países. Na América Latina, o chileno José Cornejo Abarca²⁴ realizou uma espécie de inventário para o que se tem produzido no nosso meio profissional acerca dos professores que se iniciam na docência. Ele constata que, desde 1985, no âmbito da investigação educativa, o tópico “docente” é o que mais aparece, com destaque à formação, vocação, capacitação e profissionalização, o perfil, as condições de vida e de trabalho dos professores. Para encontrarmos informações a respeito da questão do professor iniciante em nossos países, seria necessário recorrermos às temáticas acima referidas.

Segundo Abarca, com os estudos pioneiros de Peterson em 1964 e, logo em seguida, de Fuller, em 1969, os EUA correm à frente e desenvolvem amplas pesquisas sobre a formação de professores e, segundo Abarca, é interessante observar que, naquele país,

El incremento del interés científico y sociopolítico por la mejora de la institución escolar y, mas recientemente, por la renovación total de las escuelas a través de la reforma ha atraído la atención no sólo sobre la preparación del profesorado, sino también sobre el desarrollo profesional de profesor con experiencia, al cual se ha ligado la problemática y también, en cierta forma, como parámetro de referencia, la evolución del profesor que se inicia o debuta en el oficio docente (beginning teacher)²⁵

Na Europa, o tema do professor novo e de seu processo de socialização é um dos mais

²³Id., *ibid.*, p. 104.

²⁴José Cornejo ABARCA. *Profesores que se inician en la docencia*, p. 51-100.

²⁵Id., *ibid.*, p. 65.

abordados no campo das pesquisas sobre a formação de professores. Dentro dessa perspectiva, trabalhos sobre a carreira dos professores têm sido muito recorrentes, entre os quais boa parte se refere a professores secundários²⁶, alguns poucos a professores primários²⁷ e, beirando a quase inexistência, a professores do Ensino Superior²⁸ e a professores da Educação Infantil.

Mesmo nos anos oitenta, quando, na Europa e nos Estados Unidos, o tema da profissionalização, da socialização e do desenvolvimento pessoal de professores passou a ser tema recorrente²⁹, a América Latina, em função do processo de redemocratização, preocupava-se mais com a formação inicial e com a reformulação de cursos do que com a profissionalização docente propriamente dita. No Brasil, a partir dos anos 90, além da discussão sobre o papel reservado ao professor na LDB, alguns trabalhos e pesquisas começaram a refletir preocupações sobre doenças de professor como o *stress* e o *Burnout*³⁰, a questão de ser professor no Brasil³¹, enfim, passou-se a reconhecer mais humanamente o professor como protagonista do processo escolar de ensino-aprendizagem, e que está necessitando de apoio não apenas com relação à sua formação inicial, mas principalmente durante o desenvolvimento da sua carreira profissional.

Isso revela que já avançamos, na atualidade, para uma visão mais holística do ser-professor, associando a competência profissional a um conjunto de condições básicas de bem-estar individual, social e profissional, na medida em que percebemos a centralidade do professor no processo de desenvolvimento e evolução da humanidade. Dada essa realidade, reconhecemos que a satisfação do professor só tem a contribuir para garantir ensino de qualidade.

Essa satisfação profissional e a manutenção de um certo idealismo durante toda a carreira podem se desenvolver ou se perder nos primeiros contatos do professor com o ambiente escolar, dependendo das relações sociais que lá se estabelecem e o papel que lhe é reservado dentro desse ambiente.

²⁶Michael HUBERMAN. *O ciclo de vida profissional dos professores*, p. 31-61.

²⁷José Alberto M. GONÇALVES. *A carreira das professoras do ensino primário*, p. 141-169

²⁸Carlos Marcelo GARCIA. *Estúdio sobre estratégias de inserción profesional en Europa*, p. 101-143.

²⁹Ivor GOODSON. *Dar voz ao professor*, p.63-78.

³⁰Wanderley CODO. *Educação: carinho e trabalho*, p. 9ss.

³¹Selva Guimarães FONSECA. *Ser professor no Brasil*, p.21-56.

Percebendo que os professores começam a mudar a sua postura em relação ao ensino e ao aluno à medida que o tempo de profissão vai avançando³², alguns pesquisadores como Huberman começaram, a reboque do avanço nas pesquisas sobre as fases do desenvolvimento do adulto, a se interessar pelas fases ou ciclos por que passam os educadores no percurso de sua carreira. Esta divisão do desenvolvimento profissional em ciclos permite, primeiramente, uma melhor compreensão das preocupações dos professores, e, depois, o resultado dessas pesquisas já tem marcado presença, ainda que tímida, dentro dos cursos de formação inicial. Além disso, o professor, ciente de suas dificuldades, pode vir a criar condições de evitar ou de superar muitos dos percalços que possivelmente surjam durante o desenvolvimento profissional.

O pesquisador espanhol, Imbernón, chama a atenção para a importância do conhecimento desses ciclos, tendo em vista a observação de mudanças de postura por parte do professor durante o percurso de sua carreira:

El desarrollo profesional del profesorado (...) supone una actitud de constante aprendizaje y comprende procesos de mejoramiento del conocimiento, las habilidades y las actitudes de cada docente en particular, pero también del conjunto de los que trabajan en el centro escolar. De ahí su potencial aporte como proceso dinámico de profesionalización constante, en el que los dilemas, las dudas, la divergencia y la confrontación se convierten en aspectos integrantes de la cultura profesional y, por tanto, del propio desarrollo profesional.³³

Imbernón identifica três etapas do desenvolvimento profissional: a primeira ocorre em instituições formadoras, onde se dará a primeira transformação nas atitudes, nos valores e funções que o futuro professor atribui à profissão docente; o segundo período é o da indução e da socialização na prática, e ocorre nos primeiros anos de exercício de magistério; e a última etapa é a do aperfeiçoamento, marcado pela reflexão, atualização e intercâmbio.

Sob essa ótica, temos a alternativa de concentrar a pesquisa apenas na segunda das fases citadas por Imbernón. Porém, nenhuma fase pode ser compreendida isoladamente, como também não há uma fase sem a outra, de tal modo que a sua interdependência é constante, ou seja, as várias fases podem ocorrer simultaneamente, com diferentes profissionais e em diferentes situações.

³²Francisco IMBERNÓN. *La formación y el desarrollo profesional de profesorado*, p. 02.

Abarca acredita que analisar o processo de inserção e de iniciação profissional do professor implica considerar três principais aspectos: os pessoais, os formativos e os da prática profissional³⁴. De forma idêntica, numa pesquisa com professoras do Ensino Primário, Gonçalves se baseou na análise da ação conjugada de três processos de desenvolvimento profissional: o crescimento individual, o aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e na organização do processo de ensino-aprendizagem e o processo de socialização profissional.³⁵ Isso evidencia a necessidade de análise desse tripé: indivíduo, formação e aplicação, quando se quer conhecer melhor um professor inserido em determinada fase de sua carreira.

1.6.1 Os professores sob o enfoque dos ciclos da carreira profissional

Para Huberman, uma vez o professor inserido no ambiente de trabalho, o desenvolvimento da sua carreira passa essencialmente por dois caminhos. Ainda que o início da carreira ocorra de forma mais ou menos idêntica, parece que, depois de sua estabilização, se percebe uma abertura do leque de possibilidades para a seqüência do desenvolvimento profissional.

Por carreira, Huberman entende

um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades. O fato de encontrarmos seqüências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).³⁶

Essa não-linearidade do desenvolvimento profissional talvez seja o aspecto mais relevante da pesquisa de Huberman, já que suscita a pergunta pela causalidade, a origem das diferenças de percurso por que passam os professores que têm a mesma formação.

Vejamos, de forma esquemática, como Huberman vê as possibilidades de percurso da

³³Francisco IMBERNÓN. Op. cit., p. 04.

³⁴José Cornejo ABARCA. Op. cit., p. 75

³⁵José Alberto M. GONÇALVES. Op. cit., p. 147-149.

³⁶Michael HUBERMAN. Op. cit., p. 38.

carreira dos professores na Europa:³⁷

Tabela 2: *Os ciclos de desenvolvimento profissional docente*

Anos de carreira	Fases / temas da carreira	
1-3	Entrada: sobrevivência, descoberta, exploração	
4-6	Estabilização	
7-25	Diversificação e ativismo	Questionamento
25-35	Serenidade e distanciamento afetivo	Conservantismo
35-40	Desinvestimento sereno	Desinvestimento amargo

Fonte: Michael HUBERMAN

De acordo com a tabela acima, podemos conferir os dois caminhos principais pelos quais os professores podem passar durante a sua carreira: o mais harmonioso segue a seqüência da diversificação³⁸, a serenidade³⁹ e, por fim, o desinvestimento sereno⁴⁰; e o mais problemático ocorre quando a carreira segue pela linha do questionamento⁴¹, do conservantismo⁴² e do desinvestimento amargo⁴³.

Talvez valha comentar que essa tabela não serve exatamente para a nossa realidade, já que as professoras no Brasil trabalham 25 anos e os professores 30 anos. Fica, portanto, a dúvida, até que pesquisas a tenham esclarecido, se o professor brasileiro chega à fase do distanciamento e do desinvestimento, ou se ele encerra a sua carreira profissional em pleno ativismo e diversificação.

O próprio autor reconhece que, talvez, o mais importante nas pesquisas que passarão a

³⁷Id., *ibid.*, p. 47.

³⁸A diversificação, de acordo com Huberman, pode ter dois níveis de ocorrência: um que se limita a inovações em sala de aula e o outro que contraria a própria instituição, numa tentativa de tentar fazer passar reformas mais conseqüentes. (Id., *ibid.*, p. 41.)

³⁹A serenidade é uma fase em que o nível de ambição do professor desce e a confiança em sua capacidade aumenta. Seguidamente lamenta fases anteriores em que era mais ativista. (Id., *ibid.*, p. 43-45).

⁴⁰Na fase do desinvestimento sereno, as pessoas libertam-se mais do seu ofício para dedicarem mais a tempo a si, à vida social com maior carga filosófica. (Id., *ibid.*, p. 46.)

⁴¹O questionamento é um período que “consiste em fazer o balanço da sua vida profissional e em encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras, durante o pouco tempo em que isso ainda é possível”. (Id., *ibid.*, p. 42.)

⁴²O conservantismo se caracteriza pela tendência para “uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança da ótica geral face ao futuro”. (Id., *ibid.*, p. 45.)

⁴³De acordo com Huberman, as pessoas nesta fase fogem “dos horrores e decepções da vida social para irem cultivar o seu jardim”. (Id., *ibid.*, p. 46.)

se basear nestes ciclos não será testar a justeza deste modelo esquemático, mas muito antes reconhecer e descobrir outros percursos e subgrupos de professores que seguem caminhos diferentes. Porque, para ele, a generalização sempre acaba por sacrificar uma grande quantidade de particularidades importantes.

Conforme Huberman, as primeiras fases representam o estabelecimento do novo professor em termos profissionais. Depois vêm os estágios de avanço, de sucesso, seguidos de uma fase de avaliação e cálculo sobre o tempo que ainda resta, e, por fim, um desinvestimento. Sobre esta última fase, encontram-se muitas contradições, ou seja, a psicologia coloca a causa numa interiorização pessoal, a biologia em questões fisiológicas, e a sociologia remete-a à vontade de mudar a atividade profissional.

Se, como também afirma Gonçalves, *o perfil da carreira não se constrói de maneira linear para cada um dos professores*⁴⁴; se os sentidos do percurso se alternam e se entrecruzam do início ao fim da carreira; isso significa que talvez seja possível encontrar alguma das características de final de carreira já no primeiro ano de serviço.

1.6.1.1 O primeiro ciclo: período de iniciação na carreira

A indução ou a iniciação da carreira docente é o período que abarca os primeiros anos de ensino e se caracteriza pela transição da condição de estudantes a professores. Marcelo assim a define:

Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.⁴⁵

Neste período surgem tensões, conflitos e dúvidas, já que o professor precisa adquirir um razoável conhecimento e uma adequada competência pedagógica num espaço de tempo muito reduzido. No caso do IEI, o aluno conclui o curso médio de magistério com a formatura em dezembro e inicia seu estágio profissional em fevereiro do ano seguinte. Num lapso

⁴⁴José Alberto M. GONÇALVES. Op. cit., p. 167.

⁴⁵Carlos Marcelo GARCIA, Op. cit., p. 127.

temporal de, no máximo 45 dias, transforma-se de aluno em professor. Este é o momento a partir do qual se inicia uma verdadeira luta para estabelecer uma identidade pessoal e profissional muito própria e individual. Não é apenas uma oportunidade de aprender a ensinar, mas supõe transformações profundas de ordem pessoal.

O que conduz a essas transformações são, segundo Marcelo, principalmente fatores de maturação individuais, assim como a interação entre o indivíduo e o estímulo que recebe do meio social profissional.

De acordo com Marcelo, as características desse período de iniciação ao ensino se resumem à transmissão da cultura docente ao professor iniciante, a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação deste ao entorno social onde exerce a sua atividade docente.

Das fases enumeradas por Huberman, a que interessa desenvolver especificamente para esta pesquisa é esta da inserção, da indução, do contato inicial, da transição da condição de aprendiz para a condição de ensinante. Esse autor a divide em três partes: a “sobrevivência”, a descoberta e, por fim, a exploração.

Assim, o autor cita as dificuldades da “sobrevivência”, ou seja, o primeiro contato com o ambiente de trabalho propriamente dito, no seguinte sentido:

Choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.⁴⁶

Numa segunda parte dessa fase, o autor acredita que a “descoberta” é aquela que faz suportar a sensação negativa da primeira. Agora o professor se encontra diante de uma possibilidade de ser colega de um corpo docente o qual de certa forma admirava e temia; exalta também a possibilidade de exercer responsabilidade. Porém, há perfis de professores sobre os quais se imprimem aspectos apenas negativos, ou seja, pode haver casos em que o início da carreira seja vivido como uma fase da frustração, da indiferença, do “quanto-pior-

melhor”, ou de mera serenidade. Esta última característica geralmente se aplica a professores que já passaram por experiências anteriores em salas de aula.

No entanto, o autor lamenta que os professores, na verdade, não tenham condições de passar por uma verdadeira fase de exploração, porque a escola não oferece nada além de uma sala de aula e a sala de professores nos intervalos. Eles não podem experimentar outras funções, nem se exercitar em muitas salas além da sua própria.

Marcelo Garcia descreve este período como sendo de tensões (desconcerto, angústia, insegurança, instabilidade) e de aprendizagens intensivas, divididas entre o desenvolvimento profissional e o equilíbrio pessoal, cujo caráter negativo e insatisfatório estaria na precariedade de sua formação, a qual chocaria com a realidade posterior, e na precariedade das próprias escolas, onde a realidade seria rotineira e pouco solidária.⁴⁷

Francisco Imbernón considera que, para a tomada de decisões, os professores iniciantes carecem de marcos referenciais e de parâmetros que possam estar disponíveis na prática educativa, para a posterior reflexão sobre a sua ação. O desenvolvimento profissional permite que o professor transforme o conhecimento teórico, intuitivo, técnico e experiencial em espontâneo, estratégico e automatizado, com menor necessidade de reflexão antes da tomada de qualquer decisão.⁴⁸

Como o assunto se mostra extremamente amplo e multifacetário, um aspecto que pode ser considerado essencial é a análise do processo de iniciação que insiste mais nos elementos sociais e culturais da profissão docente e sua assunção por parte do professor iniciante. Estudos pretendem entender como os novos professores aprendem e interiorizam as normas, os valores, as condutas, que caracterizam a cultura escolar em que se integram na condição docente. Porém, para o presente estudo, essa perspectiva teria características um tanto particulares, pois não passaria de uma inversão de papéis dentro do mesmo ambiente já conhecido, já que o aluno, conhecedor de todas as normas de conduta, se torna professor e precisa impor as normas de que “antes era vítima”.

Para Marcelo, as variáveis socializadoras, aquelas que mais influenciam na

⁴⁶Michael HUBERMAN. Op. cit., p. 39.

⁴⁷ Carlos Marcelo GARCIA. *Aprender a enseñar*, p. 09.

socialização dos professores iniciantes, giram em torno dos alunos, dos colegas, principalmente os mais antigos, do entorno escolar e dos pais. Mas, em relação aos professores dos Anos Iniciais, Marcelo afirma não serem válidas essas variáveis porque esses professores valorizam fundamentalmente o peso que tem a experiência em aprender a ensinar, pensando que só esta é a que ensina.

1.6.1.2 O início como pior fase da carreira

A análise feita por Gonçalves com as professoras dos Anos Iniciais permite a identificação dos primeiros anos da carreira ou os últimos como os piores. A causa de o final de carreira ser uma péssima fase tem a ver com a indiferença e o mau comportamento dos alunos, o cansaço, o sentimento de rotina, o desinvestimento amargo, agravado às vezes por problemas de saúde.

Contudo, o início da carreira é identificado como a fase mais negativa da vida profissional pela maioria das entrevistadas por Gonçalves, em vista da sua colocação e do local do trabalho; um outro apontamento das entrevistadas se refere às condições de trabalho; e um grupo significativo ainda apontou aspectos como alunos difíceis, o meio socioeconômico dos alunos, a vida particular e a formação inicial. Por colocação, as entrevistadas entendem o afastamento familiar ou da residência, dificuldades de transporte e ainda situações de isolamento. Os alunos difíceis estão geralmente relacionados às dificuldades de aprendizagem e/ou ao mau comportamento. Os meios carenciados trazem, como consequência, a falta de interesse dos pais, a escassa estrutura material, uma insuficiência de nutrição, de agasalho, etc. A vida particular exerce igualmente papel central no insucesso do início da carreira, como saúde, filhos, gravidez e horários. Além disso, as professoras mencionam a fraca formação e a falta de apoio pedagógico no início de carreira como razões que estejam na origem dos piores anos de carreira.

Levando em conta que Gonçalves considera como tarefas do professor:

(...) transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, organizar o trabalho na sala de aula, manter a disciplina, estabelecer relações

⁴⁸ Francisco IMBERNÓN. Op., cit., p. 18.

com as famílias, ter um papel de educador junto dos alunos, e, ainda, promover a animação de actividades escolares e paraescolares, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, incapacidade de integração⁴⁹,

percebe-se a natureza das dificuldades do professor iniciante, que, na verdade, vem preparado para “dar aula” e não para se preocupar com questões escolares que ele considerava marginais. Esse choque entre o real e o imaginário leva muitos professores ao abandono real ou simbólico, geralmente entre o sétimo e o décimo quinto ano de ensino, o que se explica por cansaço e saturação dessa profissão a partir de então considerada desgastante, pelo isolamento e por aspiração a um melhor rendimento. Apesar desse contexto negativo, a maioria não abandona definitivamente a sua profissão, e dá como razão para o retorno o “gosto pelo ensino” e a expectativa por um reconhecimento que não conseguiria em sua nova função.

1.6.2 A afirmação profissional durante a segunda fase

A segunda fase descrita por Huberman, percebida no seu conjunto como positiva, dá mostras de uma maior libertação e afirmação, um trabalho com maior autonomia, maior autoridade e maior competência pedagógica. Sentindo-se mais à vontade, o professor se torna mais audacioso para experimentar um repertório pedagógico mais amplo nas turmas, como também para afirmar-se diante dos colegas mais experientes. Como consequência, demonstra melhor humor, flexibilidade e a confiança em sua autoridade, esta agora mais natural e mais efetiva.

Todavia, de acordo com Imbernón, a continuação do exercício ou a decisão pela profissão do magistério pode ocorrer de modo um tanto controverso. Às vezes, uma nova postura de segurança serve apenas para amenizar a insegurança pessoal.

Los sujetos pueden emplear ciertos mecanismos de defensa para manejar los problemas que afrontan, y así, en cierto modo, sobrevivir laboralmente a esta etapa. Pero puede instalarse en su actuar profesional cierta práctica sólo empírica, desprovista de aquella capacidad reflexiva y de impulso renovador que acompaña a todo proceso de integración propiamente profesional, quedando reducida a ser sólo una socialización adaptativa de contaminación

⁴⁹José Alberto M. GONÇALVES. Op. cit., p. 156.

profissional o de supervivencia profesional al medio.⁵⁰

Segundo alguns autores de tendência psicanalítica como Erikson, a escolha profissional serve como marco, momento-chave de transição entre duas etapas distintas da vida, para fortalecer a afirmação do eu. Adiar esta escolha seria um desperdício, uma dispersão do sentimento de identidade pessoal.⁵¹

No exemplo concreto do magistério, num dado momento, as pessoas se tornam professores, precisam considerar-se e são considerados como tais. No caso dos jovens, eles são antes professores reais do que subjetivamente. Isso leva a algum desperdício, porque sempre há ainda uma possibilidade de procurar um estudo universitário, uma outra escola considerada “melhor”, de seguir uma carreira artística, esportiva, de ser escritor, ator ou qualquer atividade a que teve de renunciar durante a sua formação. Ou seja, segundo o psicanalista Erikson,

A escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo ainda é possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências.⁵²

1.7 A relação entre formação e trabalho

Já em 1975, Frances Fuller e Oliver Bown iniciavam um capítulo de uma obra coletiva sobre a formação de professores com o seguinte parágrafo:

A literatura empírica conduz-nos a uma conclusão perturbadora acerca da experiência de aprender a ensinar. Tornar-se professor é uma experiência complexa, recheada de *stress*, pessoal, e largamente encoberta, mas no cumprimento desta difícil tarefa, os professores não se sentem ajudados pela formação educacional. Aquilo que os leigos, os legisladores e os formandos têm afirmado ao longo de décadas é provavelmente verdade: a formação de professores nada tem a ver com os professores.⁵³

Sem dúvida, esta afirmação ainda hoje se ouve freqüentemente de alunos, de professores iniciantes e mesmo daqueles que trabalham na formação de professores. Certamente, esta não é uma realidade generalizada entre escolas de formação atuais, mas

⁵⁰Francisco IMBERNÓN. Op. cit., p. 14.

⁵¹Erik ERIKSON. Op. cit., p. 65.

⁵²Erik ERIKSON. Op. cit., p. 40.

oferece indícios de que o professor, quando se inicia em sua atividade docente, sente um choque do real, um abismo entre as expectativas que tinha sobre o ensino e a situação cotidiana em sua escola.

Essa ruptura em relação aos conteúdos aprendidos constitui uma fonte latente para uma possível frustração e uma conseqüente desmotivação do recém-professor, além de contribuir para dirimir ou, no mínimo, desacreditar, para a opinião pública, a imagem dos cursos de formação e dos próprios professores.

Uma possível solução para esse dilema parece ser o de elaborar um quadro das dificuldades, problemas e preocupações dos professores relacionados à sua profissão para, depois, incrementar os cursos de formação com teorias, pesquisas e soluções voltadas para a solução mais imediata desse tipo de problemas.

Na atualidade, já existem diversas pesquisas sobre os conflitos durante a carreira dos professores. E o que se percebe é que, em função do choque inicial e da passagem quase abrupta entre o papel de aluno para o de professor, o primeiro ano de sala de aula se torna o mais característico, no qual as diferenças entre formação e trabalho sejam mais intensamente sentidas. Em relação às dificuldades vividas pelos professores, Huberman concluiu que também estas evoluem e se tornam outras à medida que o tempo em atividade docente avança. Para rememorar, aqui estão algumas dessas dificuldades de professores descritas por Veenman⁵⁴: a indisciplina e os problemas de comportamento, a falta de motivação dos alunos, as amplas diferenças individuais dentro das turmas, a organização do trabalho na aula, problemas individuais apresentados por alguns alunos, as relações com os pais e muitos outros.

Para Abarca, uma formação docente de qualidade não se faz a partir de novos programas e planos, como também não sobre um novo currículo baseado em perfis profissionais “estáveis e monolíticos”. Mas sim,

Lo que se espera de todo proceso formativo innovador es que contribuya a forjar, en los que participan en él, un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes, con sus correspondientes fundamentos axiológicos, que les

⁵³Francis FULLER & Oliver BOWN. *Becoming a teacher*, p. 25.

⁵⁴S. VEENMAN. *Perceived Problems of Beginning Teachers*, p. 03ss.

permitan alternar, recrear y reconvertir continua y lucidamente sus habilidades y competencias, según lo exijan los requerimientos de los contextos culturales, sociales y escolares en que les toque ejercer su quehacer, en que tienen lugar sus prácticas.⁵⁵

Essa abordagem fica um pouco prejudicada para a minha análise, já que as pastas de estágio fazem parte de uma avaliação e não de um diário livre. Assim, acredito que essas pastas não apresentam total sinceridade sobre as lacunas que a formação deixou, nem mesmo descrevem profundamente a formação inicial do estagiário, na medida em que o estágio ainda é parte dessa formação. As grandes expectativas, os grandes medos de encarar pais, alunos e ex-professores como colegas se transformam já nas primeiras aulas. Em função disso, fazem-se necessárias as entrevistas e a utilização de materiais complementares para o cruzamento dos dados revelados por intermédio das pastas.

1.8 As representações sociais

Visivelmente o conceito de representação social é multifacetado. Folheando em apenas alguns livros, descobrimos diversos conceitos e funções para as representações. Enquanto alguns autores aproximam o seu significado de imagens e símbolos mais ou menos estáticos, outros insistem num conceito mais dinâmico, um construto, um processo em constante mudança.

De acordo com Wolfgang Wagner, o conceito de representação social tem dupla interpretação. A primeira interpretação é a concepção de que a representação seja um processo social que implica uma construção de significados e objetos sociais a partir da comunicação e do discurso. O segundo conceito, a partir das escolas americanas, entende as representações sociais como atributos individuais.⁵⁶

Martin Bauer, que descreve a função das representações sociais como “sistema imunológico” de um segmento social, para manter a sua autonomia, assim a define:

as representações sociais são a produção cultural de uma comunidade, que tem como um de seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades

⁵⁵José Cornejo ABARCA. Op. cit., p. 12.

⁵⁶Wolfgang WAGNER. *Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais*, p. 149.

que ameaçam destruir sua identidade.⁵⁷

Conforme Maria Cecília de Souza Minayo,

Representações sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. Enquanto material de estudo, essas percepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes correntes de pensamento sobre o social.⁵⁸

Talvez seja importante lembrar que já é obsoleta a idéia de que uma representação é mero reflexo do mundo externo na mente, ou marca da mente que se reproduz no mundo externo. E também devemos lembrar que a teoria das representações é construída sobre a teoria dos símbolos; porém, não tão estática.

Segundo Pedrinho Guareschi, o conceito de representações sociais é dinâmico, gerador, relacional, amplo, político-ideológico, e, por isso tudo, social.⁵⁹ O autor se baseia em três postulados criados por Jovchelovitch em 1993,

a) é um conceito abrangente, que compreende outros conceitos tais como atitudes, opiniões, imagens, ramos de conhecimento; b) possui poder explanatório: não substitui, mas incorpora outros conceitos, indo mais a fundo na explicação causal dos fenômenos; c) o elemento social, na teoria das representações sociais, é algo constitutivo delas, e não uma entidade separada. O social não determina a pessoa, mas é parte substantiva dela. O ser humano é tomado como essencialmente social.⁶⁰

A representação é um trabalho, um trabalho de lembrança daquilo que está ausente e um trabalho de ligação. Jovchelovitch argumenta que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e interno ao mesmo tempo que envolve um elemento ativo de construção e re-construção; o sujeito é um autor da construção mental e ele a pode transformar à medida que se desenvolve. Para a autora, existem cinco características fundamentais para construção das representações sociais:

Essas características são o aspecto referencial da representação, quer dizer, o fato de que elas sempre são referência de alguém para alguma coisa; seu

⁵⁷Martin BAUER. *A popularização da ciência como "imunização cultural"*, p. 229.

⁵⁸Maria Cecília de Souza MINAYO. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*, p. 89.

⁵⁹Pedrinho GUARESCHI. *"Sem dinheiro não há salvação"*, p. 203.

⁶⁰Id., *ibid.*, p. 202.

caráter imaginativo e construtivo, que a faz autônoma e criativa e finalmente sua natureza social, o fato de que os elementos que estruturam a representação advêm de uma cultura comum e estes elementos são aqueles da linguagem.⁶¹

O conceito de Jodelet, segundo Pedrinho Guareschi, é o mais aceito:

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum um conjunto social.⁶²

Wagner sugere dois níveis de avaliação dos resultados: o nível da avaliação individual, que envolve percepções, memórias, atitudes, intenção, pensamento, emoção, afeto, comportamento, lembranças e crenças, tudo avaliado, medido e teorizado a partir ou em relação ao sujeito individual; e o nível de avaliação social, porque reflete qualidades de sociedades, culturas, grupos, sub-culturas, classes sociais e sub-grupos, as quais aparecem nos indivíduos, nas instituições, em fenômenos, etc. Em nota de rodapé o autor admite uma avaliação intermediária que fica no nível da avaliação situacional, caracterizado por eventos inter-pessoais, de caráter efêmero, cujas variáveis não podem ser avaliadas somente ao nível do indivíduo isolado, mas antes como um atributo de uma rede total de interação.⁶³

A partir desses dados, optei, em minha pesquisa, por uma mescla de avaliação individual, social e situacional. Cada professor, em seu início de carreira, constrói representações a partir de sua experiência individual e das relações que se estabelecem. Mas também cada um carrega em seus ombros as marcas da história de uma profissão e das representações que outros têm dessa situação. Portanto, além de o estágio ser um evento efêmero, passageiro, em que pessoas estabelecem vínculos e relações por um período determinado, e carrega a imagem de experiências anteriores, da história antiga e recente, depende, principalmente, de instituições e de pessoas que se envolvem diretamente neste processo.

⁶¹Sandra JOVCHELOVITCH. *Vivendo a vida com os outros*, p. 76.

⁶²Pedrinho GUARESCHI. Op. cit., p. 202.

⁶³Wolfgang WAGNER. Op. cit., p. 155.

2 - MAGISTÉRIO, VOCAÇÃO E PROFISSÃO

2.1 A formação de professores no Brasil

Em pequeno histórico sobre a formação de professores no Cone Sul, desde a colonização, passando pelo processo da independência até chegar ao século XX, Triviños⁶⁴ destaca a peculiaridade latino-americana na formação de docentes para os Anos Iniciais e Educação Infantil.

Segundo ele, no século 20, as escolas normais alcançaram um grande desenvolvimento e funcionaram, em países como o Chile, em regime de internato, permitindo o acesso de filhos de famílias do interior, como pequenos agricultores, comerciantes e outros grupos sociais semelhantes. Já que o acesso às universidades era tido como inatingível, a escola normal se apresentava como uma boa oportunidade de acesso aos estudos, inclusive para mulheres. Em toda a América Latina, a escola normal continuou nesses moldes até a década de 60. Ela exercia papel fundamental na formação pedagógica, intelectual, mas também política das classes médias. Devido à sua conotação política, foi considerada uma ameaça para os governos autoritários que se instalavam na maior parte do Continente, levando ao seu fechamento nos anos 60 e 70.

Conforme o pesquisador, que reuniu num livro os sistemas educacionais de formação

⁶⁴ Augusto Silva TRIVIÑOS. *Notas sobre a formação de professores no Cone Sul*, p. 22

de professores da Argentina, do Chile, da Bolívia, do Paraguai e do Uruguai⁶⁵, o Brasil manteve as suas escolas normais, inclusive as que mantinham internatos, durante todo o período da ditadura. A burocracia educacional do regime separou os conhecimentos básicos dos específicos e intensificou a difusão dos cursos técnicos. A escola normal permaneceu nestes mesmos moldes até a Lei 9.394/96, a nova LDB.

Triviños afirma que a última LDB trouxe novas tendências para a formação de professores, podendo esta ser realizada agora naquilo que ele chama de três níveis: o Ensino Médio, os Institutos Superiores de Educação e as Universidades.

Para o autor, é desnecessária a criação do Instituto Superior de Educação, já que as funções que lhe são delegadas, eram e ainda são exercidas pelas universidades. Por isso, na sua opinião, a universidade deveria ser a única formação possível para todos os professores, sem distinção do nível escolar de atuação.

O Sindicato dos Professores de Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINPRO - RS) publicou, em sua revista Extra Classe de junho de 2001, um texto em que tentava se mostrar cauteloso na tomada de posicionamento. Apesar de não deixar clara a sua posição desfavorável ao implante dos Institutos Superiores de Educação, o texto comenta que ao menos no RS esses institutos ainda não “encontraram terreno fértil para se desenvolver”. Além disso, o artigo reproduz a preocupação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação) e da presidente da CPERS (Sindicato dos Professores das Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul) em relação à qualidade da formação dos profissionais docentes em cursos fora da universidade, e o esfriamento da proposta de formação de base comum nacional. No último parágrafo do texto, abre-se a possibilidade de defesa do normal superior, mencionando a legalidade de decretos na atual estrutura política do país e, nas palavras de Rodolfo Pinto, presidente da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior), “não somos contra outras alternativas para a formação de professores, desde que não haja perda de qualidade”.⁶⁶

Uma das críticas e, por que não, decepções dos representantes de universidades em relação à criação dos Cursos Normais Superiores em Institutos Superiores de Educação,

⁶⁵Augusto Silva TRIVIÑOS (org.). *Formação de professores no Conesul*, p. 15

separados das universidades, é reproduzida por Silke Weber da seguinte forma:

Ao proceder dessa forma, o legislador, baseado em crítica fundada à legislação vigente, praticamente desconsiderou não apenas o teor do debate em curso sobre formação de professores, como também todas as experiências inovadoras de preparação com ele sintonizadas, desenvolvidas sobretudo nos últimos dez anos, tanto em universidades como em instituições de Ensino Superior, públicas e privadas as quais, aplicando os conhecimentos recentes sobre educação e acerca do processo de aprender, vêm buscando superar críticas de academicismo e de descompromisso com as necessidades sociais concretas. Essas experiências, conforme avaliações feitas por secretarias de educação e por universidades, têm contribuído para uma atuação docente cada vez mais voltada para as necessidades educativas dos alunos e, portanto, próximas às suas características sociais, de faixa etária e culturais.⁶⁷

Pelas colocações, as universidades consideram o decreto e os pareceres que atribuíram aos ISEs primeiro exclusividade, depois preferência na formação de professores uma falta de consideração aos debates, às pesquisas e às propostas realizadas nas academias, as quais se têm empenhado em auxiliar na melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Silke Weber considera essa uma ação isolada, insuficiente para desencadear um processo de desenvolvimento da qualidade da educação escolar em Séries Iniciais.

A construção da qualidade da educação requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, uma dinâmica escolar voltada para o processo de aprendizagem, profissionalização do docente, democratização da gestão de política educacional e da escola, estabelecimento de articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, avaliação periódica dos resultados pedagógicos, técnicos e de gestão obtidos, e presença ativa da comunidade nos assuntos educacionais.⁶⁸

De acordo com a mesma autora, o isolamento da formação de professores para as Séries Iniciais e para a Educação Infantil se deve a basicamente dois motivos: o primeiro acusa as universidades de prática de academicismo, centrando-se no desenvolvimento da pesquisa e deixando de lado a formação de professores. O segundo argumento fala que as instituições superiores criadas para essa finalidade também não mostravam compromisso com a formação de professores. Em vista disso, a Lei cria os Institutos Superiores de Educação, que terão a árdua tarefa de melhorar a qualidade de ensino por meio de alguns quesitos, citados por Silke Weber.

⁶⁶Jimi JOE. *A polêmica do Normal Superior*, página única.

⁶⁷Silke WEBER. *Como e onde formar professores*, p. 137.

A valorização do magistério inclui formação, jornada de trabalho e salário condignos, sendo dois aspectos considerados cruciais no tocante à formação inicial: a relação entre teoria e prática e a superação do denominado “divórcio entre formação pedagógica e formação nas disciplinas” especialmente nas universidades, cujas faculdades de educação teriam abdicado de se constituir em “escola profissional para formação de professores. Propugna-se, então, agora sob a égide da LDB, a criação dos Cursos Normais Superiores como forma de concretizar a meta de estabelecer” a atividade docente como foco formativo”.⁶⁹

Entretanto, Silke Weber não é tão categórica na defesa das universidades contra as novas modalidades de cursos normais, se esses cursos ocorrerem dentro de ambiente e espaço universitários. Ela acusa as universidades de corporativismo e aceita a validade de novos cursos e novas modalidades de formação de professores, que podem trazer desde inovações pedagógicas até resultados mais surpreendentes a longo prazo, já que as licenciaturas têm mostrado diversas fraquezas e lacunas em sua formação.

É evidente que, realizando pesquisas nas diferentes áreas, é possível desenhar projetos pedagógicos inovadores, que integrem conteúdos específicos e pedagógicos e relacionem estudos teóricos e prática escolar, evitando o recurso à mera reprodução de modelos em voga. (...) Importa, entretanto, não esquecer que a ação pedagógica enriquecedora e propiciadora da organização do pensamento e de iniciativas originais constitui um processo complexo, cujas repercussões não podem ser de imediato apreendidas, havendo acordo entre gestores e profissionais da área educacional, e que mudanças qualitativas nesse campo requerem ao menos um decênio de intervenções consistentes.⁷⁰

Assim, todos os professores teriam uma formação básica comum e geral, o que não acontece quando se formam professores em nível em Ensino Médio ou em Institutos Superiores de Educação. A pior conseqüência, conforme Triviños, é a desvalorização social e profissional do educador. Para atingirmos prestígio básico perante a comunidade, seria necessária uma formação comum em nível universitário.

Mesmo não encontrando vasta bibliografia que defenda os Institutos Superiores de Educação, sabemos que se criaram escolas nessa modalidade e que, portanto, existem pessoas que defendem a sua existência e acreditam na sua eficácia. Em consulta realizada à página de internet do MEC, www.mec.gov.br/inep, no dia 26 de dezembro de 2004, constatei o

⁶⁸Id., *ibid.*, p. 139.

⁶⁹Silke WEBER. *Op. cit.*, p. 146.

⁷⁰Id., *ibid.*, p. 150.

seguinte. Até o presente dia, existem 4 Institutos Superiores de Educação no RS, 15 na Região Sul e 114 no Brasil, dos quais 3 não são privados; porém existem 30 cursos normais superiores no RS, 96 na Região Sul e 1001 em todo o Brasil. Em relação aos cursos de Pedagogia, obtive os seguintes resultados: há 120 cursos dessa modalidade no RS, 288 na Região Sul e 1434 em todo o território brasileiro. Além disso, ainda estão em funcionamento 2641 (dados de 2002) escolas normais em nível médio. Os cursos normais superiores, somados aos cursos de pedagogia ainda não representam a metade dos cursos de formação para professores das Séries Iniciais no Brasil. Sendo assim, é de se esperar que a formação em nível superior para todos esses professores é uma possibilidade que ainda tardará a se concretizar.

Permanece, assim, a discussão se o professor da atualidade tem ou não a formação adequada para a função que exerce. Comparada sincronicamente com outros países ou diacronicamente com a história da educação brasileira e a formação de seus profissionais, a escolarização no Brasil escancara uma imensa lacuna, uma seqüência de erros e estratégias duvidosas que puseram a educação brasileira entre as piores no ranking da qualidade em educação. A análise diacrônica exige de nós uma recuperação de alguns fatos que foram importantes para configurar o sistema educacional tal qual o conhecemos na atualidade.

2.1.1 Reconstrução histórica da formação de professores

2.1.1.1 As origens

O professor surgiu como leigo no Brasil. Desde a sua criação para suprir a falta de docentes para as novas escolas que vinham sendo criadas em todo o Brasil, a escola normal foi precariamente organizada, com pouquíssimos recursos e pessoal sem a qualificação adequada ao seu funcionamento. Isso permitiu que, por muitas décadas, apesar dos cursos preparatórios ao magistério, os professores continuassem lecionando sem preparação.

De acordo com Mírian Grinspun⁷¹, ao longo da história do ensino brasileiro, encontramos uma gama de mudanças em relação ao conceito e à função do profissional de

⁷¹Mírian Paura Sabrosa Zippin GRINSPUN. *Formação dos profissionais*, p. 27.

educação para cada época, renovações instituídas geralmente de forma autocrática, por meios externos, com a finalidade de atender aos interesses da elite brasileira. O professor, geralmente anônimo, não se considerava no exercício de uma função social ou política. Apenas no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, apareceu pela primeira vez a consciência do papel que o docente deveria exercer.

Mesmo a partir daquela década, os professores com formação insuficiente se encontravam submersos numa densa nebulosa de atribuições para as quais não haviam sido devidamente preparados, desde o atendimento ao aluno até o exercício de administração e de coordenação.

A expulsão dos jesuítas dos reinos de Portugal por Marquês de Pombal teve um verdadeiro impacto no sistema educacional do Brasil. As escolas foram fechadas em sua quase totalidade. E nada havia que ocupasse o seu lugar. O desafio consistia em ampliar e laicizar o ensino. Não havia, porém, política substitutiva para atingir esse fim.

De acordo com Larroyo⁷², nada mais ocorreu até 1808, ano da chegada da Família Real ao Brasil. E, mesmo então, não se adotou uma política para uma educação pública, mas apenas se criaram instituições que serviam ao interesse e ao conforto imediato da “coroa” e do aparelho burocrático que veio à solapa. A instrução estava fechada em estrito círculo e péssimas eram as escolas, porque não eram bons os professores.

Depois da Proclamação da Independência, parece que se levantaram as primeiras vozes liberais, oriundas de estudantes de academias européias, onde respiravam os ares da Revolução Francesa. E, assim, surgiu também algum interesse pela educação, visível no número de projetos apresentados na Assembléia para essa área. Na proposta constitucional de 1823, havia, por exemplo, a pretensão de se fundarem

escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais.⁷³

Porém, esses estudantes não conheciam a realidade brasileira. Queriam transplantar projetos europeus em terras brasileiras, o que jamais seria possível. Como a corte não via

⁷²Francisco LARROYO. *História Geral da Pedagogia*, p. 895-896.

⁷³Maria Luisa SANTOS RIBEIRO. *História da educação brasileira*, p. 45.

vantagem na instrução pública, a Constituição outorgada em 28 de março de 1824 infelizmente só inseriu o Art. 32, no qual constava: *A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.*⁷⁴

Conforme Larroyo, a conquista da autonomia política impunha exigências à organização educacional. Para suprir a quase ausência de professores e acelerar o atendimento dessa exigência, adotou-se o método Lancaster,⁷⁵ pela lei de 15 de outubro de 1827, que permaneceu em uso durante mais de 20 anos. Na mesma ocasião, criou-se o Colégio Pedro II, que serviria como modelo a todas as outras escolas que viriam a ser criadas. Este permaneceu como um instrumento de seleção e classificação social, servindo à sociedade aristocrática e patriarcal.⁷⁶

Em 1833, foi fundada a primeira escola normal brasileira em Niterói, seguida da escola normal da Bahia em 1845, e a de São Paulo em 1846, que, depois de ser fechada duas vezes, passou a funcionar de fato somente a partir de 1880. Assim, outra dezena de escolas normais começou a funcionar em todo o país até o final daquele século. Destinadas, no princípio, aos homens burgueses, algumas dessas escolas passaram a formar mulheres para as lides do lar. Estas eram então conhecidas na época como “colégios para moças”.⁷⁷ Já que tornar-se professora era uma possibilidade e uma aspiração das jovens para continuar os estudos posteriores e *uma concessão à emancipação feminina*⁷⁸, o magistério, pouco depois do seu princípio, era também exercido por mulheres solteiras e ricas. A diferença entre a formação de homens e de mulheres estava no conteúdo e na sua profundidade. Enquanto os homens aprendiam conhecimentos literários e, mais tarde, científicos, a formação das mulheres se resumia à aprendizagem das tarefas do lar, sob a conotação: “boa esposa e mãe será boa professora”.

Em cada província havia formas diferentes de formação dos mestres, como consequência da descentralização pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.⁷⁹ Muitas delas

⁷⁴Messias COSTA. *A educação nas Constituições do Brasil*, p. 22.

⁷⁵Ele consistia numa espécie de monitoria: alunos de melhor rendimento ficariam encarregados de ministrarem aulas para outros colegas, que formavam um grupo de 10. Em cada escola, havia a necessidade de apenas um único professor. Os alunos chegavam a somar 500. (Francisco LARROYO. Op. cit., p. 897.)

⁷⁶Francisco LARROYO. Op. cit., p. 897-898.

⁷⁷Mírian GRINSPUN. Op. cit., p. 28.

⁷⁸Selma Garrido PIMENTA. *Formação de professores no Brasil em nível de 2º Grau*, p. 93-104.

⁷⁹Messias COSTA. Op. cit., p. 23.

funcionavam, como diz Pimenta, como cadeiras de pedagogia com conotações metodológicas e práticas. Em período de difusão dos ideais liberais, questionando o Império e defendendo o individualismo, a propriedade e a igualdade, bem como a expansão do ensino primário, no final do século XIX, em função do advento da República, seguiram-se muitas discussões sobre a obrigatoriedade escolar, a formação de professores, intervenção do governo federal na educação básica, por meio da realização de conferências e discussões políticas, ou, conforme Grinspun, as discussões daquela época já traziam, implícita ou explicitamente, ‘boas intenções’ para a área do magistério.⁸⁰

A Reforma Educacional Leôncio de Carvalho, decretada a 19 de abril de 1879, difundiu, apesar de sua reprovação parcial pelo Legislativo, algumas idéias inovadoras baseadas no sistema germânico de universidade e escola: a liberdade de ensino, o exercício exclusivo do magistério, a liberdade de frequência e a própria escolha das matérias e da distribuição do tempo durante sua formação.⁸¹

Infelizmente, as intenções da classe dirigente e da aristocracia tradicional prevaleceram sobre as dos liberais, por isso a Constituição da República, de 1891, é, em verdade, um retrocesso em relação às conquistas anteriores. Sobre a educação, ela apresenta apenas:

Art. 35, § 3º: Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; § 4º. Prover a instrução secundária no Distrito Federal; Art. 72, § 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.⁸²

Nesta ocasião, nosso país perdeu mais uma excelente oportunidade de reverter o caótico panorama da educação. Enquanto na Europa o analfabetismo já beirava quase o zero, o nosso país ainda exibia alarmantes 75%. Somente para fins de comparação, o analfabetismo na Alemanha em 1871 tinha a seguinte configuração em alguns estados e cidades: Prússia: 13,7%; Estado de Hessen-Nassau: 5,4%; Berlim: 2,6%; Província da Prússia: 32,5%.⁸³

De acordo com Santos Ribeiro,

No Brasil não se efetivou a distribuição racional de escolas pelo território

⁸⁰Mirian GRINSPUN. Op. cit., p. 29.

⁸¹Maria Luísa SANTOS RIBEIRO. Op. cit., p. 67.

⁸²Messias COSTA. Op. cit., p. 26-27.

⁸³Karl-Ernst JEISMANN & Peter LUNDGREEN. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, p. 134.

nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados e escolarizados. A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível para o outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola.⁸⁴

Quando a Escola Normal de São Paulo reabriu em 1880, o Curso Normal, como pós-primário, passou a ser de três anos. Várias dificuldades enfrentavam estes cursos em relação aos conteúdos ministrados, ao horário de seu funcionamento (geralmente era noturno), à carência de contato com prática, à falta de garantia de profissionalização e à péssima preparação dos professores que lá lecionavam.⁸⁵

No final do século, já se via a importância de preparar melhor os professores, em função de novas descobertas sobre a criança e sobre o relacionamento. Apesar das investidas do Ministro da Instrução, Benjamin Constant, com a criação do *Pedagogium*, que logo foi extinto, as idéias inovadoras eram todas importadas, deslocadas da realidade brasileira. De fato, não se conhecia o Brasil e não se tentava atender a suas reais necessidades. Tanto que, em 1898, a burguesia nacional fez uma aliança com a burguesia internacional, principalmente inglesa, que, a troco de empréstimos com juros altíssimos, recebia o direito de fiscalizar a condução da economia no nosso país.

As medidas políticas que se seguiram até a década de 20 do século XX, resumiam-se a atacar o dilema entre formação literária e científica. Enfim, implantavam-se políticas que punham ênfase ora numa categoria ora noutra⁸⁶.

A Primeira Guerra Mundial contribuiu para que se pensasse em desenvolver uma educação mais ampla com a finalidade de divulgar a paz. Esse movimento mundial de restauração do homem pela educação alcançou também o Brasil. A escola adquiria uma função social para atingir determinados fins em favor da sociedade. Os educadores tentavam, então, fazer com que a escola ocupasse o seu lugar central no exercício desta tarefa.

Promoveram-se debates, congressos e conferências, além de se realizarem pesquisas sobre a situação da educação pública, principalmente no estado de São Paulo. Termos como

⁸⁴Maria Luísa Santos RIBEIRO. Op. cit., p. 59.

⁸⁵Id., ibid., p. 67-70.

escola do trabalho ou *escola-comunidade*, bem como *laicidade*, *co-educação*, *gratuidade* e *obrigatoriedade* tornaram-se corriqueiros e metas alvejadas pelos educadores. Como a burguesia ainda encontrava dificuldades em delinear objetivos adequados para essa área, Fernando de Azevedo encarregou-se da tarefa de redigir o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, a partir da IV Conferência Nacional de Educação. Esse manifesto teve importância decisiva na elaboração da Constituinte de 1934, na qual a educação se tornou pela primeira vez uma questão realmente de importância estatal.

2.1.1.2 A fase nacional da educação brasileira

Somente na década de 30, com a crise internacional do capital, o Brasil começava a perceber a necessidade de investir em educação de forma centralizada e organizada. Como consequência da pressão de setores da sociedade, o governo se sentiu na obrigação de ceder escolas para a população e prover os professores para elas. Foi este o momento mais fecundo da pedagogia brasileira, representada por nomes do gabarito de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, os quais tiveram atuação inclusive política em alguns governos estaduais. Neste período, proliferaram também as publicações pedagógicas, mas ainda se convidavam especialistas do exterior para ministrarem aulas nas recém-criadas universidades e faculdades. Era, contudo, necessária, em plena expansão industrial e urbana,

(...)uma escolaridade mínima da população, quer para que esteja em condições de competir no mercado de trabalho, quer para que tenha condições de sobrevivência na própria cidade, mais complexa que a sobrevivência no campo, quer pela possibilidade que a escolaridade mínima abre para o trabalho autônomo ou não nas atividades comerciais próprias do desenvolvimento urbano.⁸⁷

Pelo Decreto n.º 3.810 de 1932, motivado por educadores como Anísio Teixeira no Manifesto dos Pioneiros, criou-se o Instituto de Educação

que deveria compreender todos os graus de ensino: pré-primário, primário, secundário e superior, proporcionando ao professor, na sua formação, melhores condições de preparo, para atender àqueles objetivos maiores.⁸⁸

⁸⁶Id., *ibid.*, p. 81.

⁸⁷Selma Garrido PIMENTA. *Op. cit.*, p. 94.

⁸⁸Mirian GRINSPUN. *Op. cit.*, p. 31.

O professor secundário começou a ter oportunidade de formação a partir da criação da Universidade de São Paulo, em 1934. A Constituição de 34 ofereceu enormes avanços para a criação de um sistema nacional de ensino, em que se enfatizava a obrigatoriedade do Estado de promover educação para todos. Isso significou um salto em relação à Constituição anterior, na qual apenas se falava na gratuidade e não se chegara a mencionar o dever do Estado de promovê-la. Somente em 1939, os professores do Ensino Fundamental passaram a ter, de fato, oportunidade de formação em nível superior.

A Era Vargas tentou organizar o sistema de ensino no país, através das Leis Orgânicas. Para atender a anseios populares, o governo ampliou escolas. Na década de 30, foram criadas a Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal, a Universidade do Brasil, Faculdades de Educação, Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras e os Institutos de Educação, que efetivavam a separação dos “estudos de cultura livre e desinteressada”⁸⁹, acrescidos de aprendizagem de Pedagogia e Didática, numa perspectiva para professores e outra para técnicos em educação.

A Lei Orgânica de 1939 definiu a necessidade de se formarem dois profissionais com formação diferenciada para as escolas. Por isso destinou ao curso normal:

I- Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; II – Habilitar administradores escolares destinados às escolas primárias.⁹⁰

De acordo com Pimenta, os institutos de educação representavam as elites das escolas normais, porque era a classe alta que as frequentava. Fundados nos princípios do populismo nacionalista, objetivavam a formação de lideranças por meio de um ensino de cunho literário e acadêmico. Enquanto os homens cursavam o ensino secundário de formação abrangente, as mulheres burguesas formavam-se na escola normal, mais para serem mães de família e esposas. Mas quem não conseguisse casar tornava-se professora, porque a ocupação docente exigia semelhantes características: vocação, abnegação e carinho, uma verdadeira extensão do lar.⁹¹

De acordo com os dados de Larroyo, durante o Estado Novo, enfatizou-se o espírito de

⁸⁹Mirian GRINSPUN. Op. cit., p. 32.

⁹⁰Id., ibid., p. 32

⁹¹Selma Garrido PIMENTA. Op. cit., p. 97.

unidade das escolas, nacionalizando-se instituições principalmente no sul do país. Por este motivo, cerraram-se, lamentavelmente, as portas de aproximadamente 850 escolas particulares, congregacionais, comunitárias ou estrangeiras, e abriram-se 885 estaduais e municipais durante este período. Para as classes desfavorecidas, expandiu-se a educação profissionalizante. Isso objetivava formar mão-de-obra de modo acelerado e barateado.⁹²

Na verdade, esse fechamento de escolas poderia ser avaliado como catastrófico. Num país onde não havia educação universal, onde a presença de escolas públicas era a exceção, os imigrantes e estrangeiros haviam montado uma estrutura de escolas comunitárias de modo eficiente e descentralizado. Em vez de acrescentar escolas, Getúlio preferiu fechar aquelas que já havia. As conseqüências dessa fase negra, são sentidas até hoje nestas escolas, que reabriram depois da Segunda Guerra Mundial. Entre estas estava o Instituto de Educação Ivoti, lugar da minha pesquisa.

Alguma recuperação das conquistas de 34 aconteceu pela Lei Orgânica nº. 8.530 de 1946, a qual subdividiu o ensino normal em dois níveis: o de formação de regentes de ensino primário em escolas normais regionais e o de formação de professores primários em escolas normais, dividindo as funções dentro do ambiente escolar.

Conforme Larroyo, em decorrência das mudanças sociais que ocorreram no ensino primário em geral, principalmente durante a década de 50, recebendo crianças das camadas mais populares, os institutos de educação começaram a se tornar obsoletos e inadequados, porque os currículos e os conteúdos permaneciam inalterados, destinados às elites. Assim, uma nova clientela passou a freqüentar as escolas normais: a classe média, a qual se concentrava especialmente nas escolas particulares que se expandiram consideravelmente neste período. As mulheres se interessavam pela profissão docente, porque isso permitia meio dia de trabalho, sem abandonar as tarefas como mãe e dona de casa. A partir daí, o trabalho de professora, profissão que creditava um voto de confiança na habilidade maternal e na capacidade de educação das crianças às mulheres, vai sofrendo as pressões características da classe média assalariada, que se sente obrigada a largar a abnegação e a dedicação, tão prezados em épocas anteriores, para se dedicar cada vez mais com exclusividade ao trabalho, assumindo o caráter central do seu salário na família. Meio turno de trabalho não bastava mais

⁹²Francisco LARROYO. Op. cit., p. 899.

para viver e para sustentar uma família.

As décadas seguintes trouxeram algumas reformas, mas não tão substanciais a ponto de reverterem o quadro alarmante que se pintava em relação à educação nacional.

Em 1961, surge a primeira LDB. Esta traz no seu bojo uma enorme contradição, conforme Lourenço Filho⁹³: “como o direito de alguém pode ser assegurado pela liberdade de outrem”. Isso significava a permissão do envolvimento mais acentuado da instrução pela iniciativa privada, que, em verdade, se incumbiu de preencher os vazios deixados pelo Estado brasileiro, a partir do Art. 3º sobre a garantia do direito à educação:

Art 3º – O direito à educação é assegurado: I – Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor.⁹⁴

Um ano mais tarde, o Parecer nº 251/62 apresenta os objetivos do Curso Normal. Assim os define:

Formação do mestre primário em curso de grau médio e conseqüente formação superior, em nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional.⁹⁵

Pela primeira vez, o curso normal assume caráter secundário, com a função de preparar professores para o Ensino Fundamental, como também para abrir caminhos aos estudos em universidades ou faculdades.

As leis seguintes, elaboradas sob a conjuntura de ditadura militar, fundamentaram toda a sua argumentação nas políticas sobre a teoria do *capital humano*, preparando os profissionais para o aceleração do desenvolvimento do país. Entram aí em cena os cursos profissionalizantes como obrigatoriedade, depois como opção.

Segundo Grinspun, mesmo tendo a oportunidade de nacionalizarem o desenvolvimento do país, os militares preferiram abrir mão do investimento em pesquisa e educação nacional, para importarem produtos e pacotes já prontos do exterior. Logo só restava oferecer a esses investidores mão-de-obra barata para atrair os investimentos e torná-

⁹³Id., *ibid.*, p. 900.

⁹⁴BRASIL. *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Art. 3º.

⁹⁵BRASIL. CFE. Parecer Nº 251/62.

los competitivos.

O Estado queria alunos/trabalhadores produtivos e eficientes, o que satisfaria as exigências do capital. Mas o número de repetência e evasão nas nossas escolas era tão grande, que até se tornava uma ameaça à estabilidade social e econômica. Elaborou-se, então, uma reforma no Ensino de 1º e 2º graus, da qual fazia parte também a escola normal. Criou-se a Habilitação Magistério, no mesmo nível dos cursos técnicos de Segundo Grau.

Com a pretensão do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, de principiar uma verdadeira revolução, iniciando um processo de avanços tecnológicos em grande escala para promover o desenvolvimento do país⁹⁶, elaborou-se a Lei 5.692/71, a LDB. Ela chama os professores a assumir outros compromissos além das suas especialidades e atribuições dentro da escola. A crítica principal a essa Lei é que ela não somou nem uniu os esforços na escola, mas sim, dividiu especialistas e professores. A alguns cabia a tarefa de coordenar e administrar, aos outros, a de seguir pré-determinações do grupo de especialistas.

Nessa perspectiva, apareceram as seguintes críticas de acordo com Selma Pimenta: a Habilitação Magistério não tinha identificação própria; não respondia a uma formação geral nem pedagógica consistente; era de segunda categoria, freqüentada por alunos sem capacidade de fazerem outros cursos; os fundamentos da educação eram muito superficiais; trazia a ilusão de que tudo se aprenderia na prática; não havia articulação entre as disciplinas; a formação era fragmentada, etc.⁹⁷

Uma enorme dificuldade de profissionalização começa a aparecer e, a reboque, a degradação de renda, do prestígio, da responsabilidade em ensinar e do sistema educacional estatal como um todo.⁹⁸

A década de 80 serviu para uma sólida contestação. Inseriram-se, nas escolas, idéias como a emancipação, a superação do pensamento tecnicista e uma intensa reforma nos cursos de Pedagogia e IES, rechaçando o modelo 3+1 da formação docente, criado pela 4.024/61. Realizaram-se constantes Fóruns, e se criaram instituições e sindicatos de apoio ao professor. Depois de alguns pareceres e alterações, entramos na década de noventa com a expansão das

⁹⁶Mirian GRINSPUN. Op. cit., p. 40.

⁹⁷Selma Garrido PIMENTA. Op. cit., p. 100-101.

associações nacionais de professores e outras associações por áreas, as quais exerceram papel decisivo no Fórum Permanente que antecedeu a Lei N°. 9.394/96, nas discussões das escolas, associações e sindicatos.

Assim chegamos à legislação atual dos anos 90 e compreendemos um pouco melhor o teor de seu conteúdo: em primeiro lugar, ainda não nos livramos da tendência à privatização e à formação tecnicista das Leis 4.024/61 e 5.692/71; em segundo lugar, relacionando as medidas educacionais a um âmbito mais abrangente, que é o social, percebe-se que continuamos atrelados a imposições externas como já se consagrou em 1898.

A digressão pela história da formação de professores no Brasil contribui, portanto, para aprofundar a compreensão sobre o papel social que o professor continua exercendo na atualidade, agindo antes como um mediador, para preparar a juventude ao mercado de trabalho sem modificá-lo, do que um agente modificador da sociedade injusta e estratificada. A história ajudou a construir essa imagem estereotipada da profissão docente, da qual dificilmente nos livramos sem a intervenção do Estado brasileiro por meio de políticas de valorização do magistério.

2.1.1.3 As contribuições da teologia para esse debate

É conhecido o papel da Igreja nesse debate. Este item quer destacar temas teológicos presentes nesse debate histórico e poucas vezes explicitados nas literaturas pedagógicas.

Thales de Azevedo, no início do quarto capítulo do seu livro, esboça um pequeno resumo da história da Fé Católica no Brasil. Ele a divide em três fases: a primeira, de 1549 a 1759, que ele caracteriza como período de reação, de Contra-Reforma, de rigorismo, de luta contra a desagregação da cristandade, de aliança com o poder político; no segundo período, sob influência do Marquês de Pombal, a Igreja sofre maior domínio do mundo secular, tanto que o clero e sua hierarquia passam a ser vistos como serviço público e instrumentos do Estado de Portugal, como depois da Monarquia brasileira; a última fase é a da Independência, depois de 1889, quando se separam a Igreja e o Estado, mas a Igreja ainda continua tendo

⁹⁸Maria Luísa SANTOS RIBEIRO. Op. cit., p. 194.

forte influência sobre decisões políticas e sociais do governo brasileiro. Segundo Azevedo, desde então,

Ocorreram alterações ou, antes, oscilações na fase, que continua, de independência e colaboração dos dois poderes, de reconhecimento de fato da Igreja e da religião pelo estado e também de tensões e crises de natureza ou de explicação diversa. E assim, modificaram-se os papéis atribuídos à religião.⁹⁹

De acordo com Roberto Romano, na Era do Estado Novo de Getúlio Vargas, a Igreja conseguiu se manter inspiradora da Constituição e garantiu duas leis básicas: a sacralidade da família e a instrução religiosa nas escolas públicas. Em função disso, a Igreja proibiu a fundação de partidos políticos católicos, para não prejudicar a hierarquia e dividir os poderes na Instituição.

Mesmo depois desse período, a Igreja almejou e continuou sendo a fonte de unidade social e sentido último da cultura brasileira. Numa carta dos Bispos do Brasil, escrita em 1951, consta

A educação, para ser completa, jamais poderá prescindir da religião, pois a formação científica, física, estética, cívica e qualquer outra, ou todas juntas, só conseguem educar realmente sobre o fundamento da moral. Esta, porém, em que se baseará, se lhe faltar a sanção divina, a Autoridade Suprema, da qual dimanam todas as demais?¹⁰⁰

As décadas seguintes se caracterizaram por movimentos que almejavam algumas mudanças na relação Igreja e Estado. Entretanto, a Constituição Federal de 1988, atendendo a pressões de grupos religiosos, inclui no art. 210, § 1 o ensino religioso como disciplina curricular nas escolas:

Art. 210, § 1: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental¹⁰¹

Começa, a partir desse artigo, uma ampla discussão sobre o papel de Estado e de Igreja, o ensino público e ensino particular, formação de professores de ensino religioso, tolerância religiosa, enfim, sobre o lugar correto do ensino religioso dentro de um estado laico, o que gera um grande número de outros pareceres e de leis complementares tentando

⁹⁹Thales de AZEVEDO. *A religião civil brasileira*, p. 44-45.

¹⁰⁰Roberto ROMANO. *Brasil: Igreja contra Estado*, p. 152.

¹⁰¹BRASIL. *Constituição Federal*, art. 210, § 1.

esclarecer, por meio de avanços e de retrocessos, a responsabilidade do currículo, da formação e seleção do corpo docente de ensino religioso.¹⁰²

Como este subcapítulo não tem a intenção de aprofundar a discussão sobre a problemática do ensino religioso, transcrevo a seguir a sugestão emitida por Evaldo Luís Pauly, em recente artigo publicado na Revista Brasileira de Educação.

Com base na vida humana socialmente determinada e nas pessoas concretas, parece plausível estabelecer parâmetros curriculares mínimos e o respectivo processo de formação do docente de ensino religioso. Parece-me viável propor a secularização do ensino religioso como garantia pública do direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (art. 3 do Estatuto da Criança e do Adolescente). As normativas legais e as práticas sociais decorrentes desse estatuto, combinadas interdisciplinarmente com as da LDBEN, justifica – política e epistemologicamente – a formação moral e espiritual como tarefa educacional da escola pública em particular e da sociedade em geral. Não é tarefa simples, porque as resistências contra a secularização da moral vêm tanto do poder eclesiástico quanto do poder público.¹⁰³

2.1.2 A legislação atual para a formação de professores

No início do segundo semestre do ano 2003, o Conselho Nacional de Educação, na contramão das discussões acadêmicas, resolve prorrogar a manutenção da formação de professores em nível médio. O prazo para que todos os professores tivessem, como formação mínima, o curso superior, extinguir-se-ia em 2006, em função do cumprimento das metas estabelecidas pela Década da Educação instituída a reboque da LDB, Lei 9.394 de 1996, nas disposições transitórias:

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.¹⁰⁴

No capítulo VI da LDB, sobre os profissionais da educação, abria-se a possibilidade da formação de professores em dois níveis ou, de acordo com as críticas de Triviños¹⁰⁵, em três níveis: o normal em nível médio, o normal superior e a pedagogia e licenciatura. Isso se

¹⁰² Conferir parecer nº 05/97 (CNE), lei nº 9.475/97, parecer nº 12/97 (CEB), parecer nº 97/99, lei nº 9.394/96.

¹⁰³ Evaldo Luís PAULY. *O dilema epistemológico do ensino religioso*, p. 181.

¹⁰⁴ BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*.

¹⁰⁵ Augusto Silva TRIVIÑOS. *Notas sobre a formação de professores no Cone Sul*, p. 18.

verifica no Art. nº. 62:

Art. 62. 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, admitida, *como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*¹⁰⁶

A prorrogação da formação em nível médio, instituída pela Resolução CEB/CNE nº 1 de 20/08/2003, é apenas transitória e efêmera, que serve para suprir a falta dos professores formados em cursos superiores. Com essa finalidade, aceita-se, em nível de emergência, que as escolas normais ofereçam a garantia de escolaridade e formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. Assim se manifesta a citada Resolução:

§ 1º Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal, até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.¹⁰⁷

Essa Resolução caracteriza abertamente o papel reservado à formação de professores no Brasil. Percebendo que as metas não se cumpriam sozinhas, pois o governo, desde a LDB, não havia dado mostras de interesse por se envolver preempitoriamente na solução dos problemas enfrentados na educação pública brasileira, retirou os seus objetivos, e tudo continuaria como antes.

Possivelmente, cedeu-se também a pressões por parte das universidades que se sentiram ameaçadas em relação aos institutos superiores de educação, os quais haviam proliferado rapidamente nos primeiros anos da promulgação da Resolução CEB 1/99. Para a defesa da formação exclusiva em universidades, alegam-se diversos motivos que vão sendo mostrados neste texto.

Porém, para que a formação profissional não se caracterize abertamente como de nível menor, a lei oferece uma possibilidade e um dever virtual de continuação dos estudos. Assim consta na Resolução a respeito da formação inicial:

¹⁰⁶ BRASIL. *Lei N.º. 9.394/1996.*

¹⁰⁷ BRASIL. *Parecer CEB/CNE nº 1/2003.*

§ 2º Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior.¹⁰⁸

Aparentemente, não fica claro, neste ponto, quem vai garantir o acesso à formação em nível superior. Apenas se o apresenta como uma possibilidade. Também não se concebe a busca do aperfeiçoamento e a procura do curso superior como obrigatoriedade, mas apenas, como ressalta o Par. 1º do Art. 3º da citada resolução, uma adesão voluntária. Isso significa que o Estado acaba lavando as mãos, à medida que o aperfeiçoamento se torna um direito do Estado e um dever do professor. Já que o Estado se retira da formação superior, numa clara mostra da despreocupação com a qualidade na formação dos professores, repassa a responsabilidade aos interesses individuais e subjetivos.¹⁰⁹ Isso soa como se o Estado não necessitasse de bons professores, reduzindo o seu atendimento apenas ao mínimo, no cumprimento de uma meta estabelecida de fora.

Para o que se chama de formação continuada, ou seja, quando o professor, ciente de suas dificuldades, vai à busca de aperfeiçoamento acadêmico, outros empecilhos se lhe põe. Não nos parece que a sua formação, ainda que inicial e básica, mesmo em nível superior, tenha a devida relevância para o Estado. Menos ainda, o aperfeiçoamento. Em troca da formação continuada, o Estado não se dispõe a assumir nem o financiamento nem o subsídio ainda que parcial.

De acordo com o § 1º do Art. 3º, o cumprimento do calendário escolar vem em primeiro plano. Isso quer dizer que um professor deva permanecer em sala de aula e, apenas nas suas horas livres ou nos recessos escolares, possa procurar o aperfeiçoamento num Instituto Superior de Educação ou nalguma licenciatura universitária. Em conseqüência, o professor, geralmente com carga horária elevada, acaba não dispondo do tempo suficiente ao preparo das aulas e para a freqüência assídua ao treinamento em serviço¹¹⁰, havendo, destarte, prejuízo na qualidade de ambas as atividades.

¹⁰⁸ BRASIL. *Lei 9.394/96*.

¹⁰⁹ Helena Costa Lopes FREITAS. *Formação de professores no Brasil*, p. 150.

2.1.3 As Diretrizes Nacionais e o PNE

Depois da LDB, tivemos, como legislação posterior importante para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, o Parecer CEB nº.1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999, o qual apresenta as Diretrizes Nacionais para a formação desses professores pela relatora Edla de Araújo Lira Soares¹¹¹.

Inicialmente, na busca da justificação deste Parecer, Edla Soares apresenta um relatório sobre a conquista do governo brasileiro de ter assegurado a 95% das crianças e jovens dos 7 aos 14 anos o acesso à Educação Básica, mas chama a atenção para a permanência do analfabetismo entre adultos e jovens, a evasão e a repetência nas escolas.

Em seguida, Edla Soares desenha o contraste brasileiro entre a presença de tecnologia de ponta e a dificuldade de universalizar o ensino fundamental de qualidade. Outro problema apontado pela relatora é a manutenção da *feição excludente dos sistemas de ensino*¹¹², implicando enormes custos sociais.¹¹³

Em relação à LDB, a relatora destaca a importância dada ao professor e ao papel que ele deva exercer, assumindo compromissos numa dimensão coletiva do trabalho pedagógico, envolvendo a escola, o aluno, a família, comunidade e a sociedade, com o propósito de escolher adequadamente os conteúdos, programas e atividades *à luz do jogo de interesses e respectivos valores que moldam a educação e a sociedade*.¹¹⁴

Conforme este mesmo Parecer, a LDB desmistifica a *falácia da oposição entre saber*

¹¹⁰ Na língua inglesa, a formação de professores se chama *training*, ou seja, treinamento.

¹¹¹ Vice-presidente da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; secretária de Educação do Recife em 2004 do prefeito João Paulo (PT).

¹¹² BRASIL. *Parecer CEB nº 1/99*, p. 4.

¹¹³ Uma dessas feições excludentes foi pesquisada de forma aprofundada por Alceu Ravello Ferraro. Ele realizou interessante pesquisa sobre exclusão, que ele chama de exclusão *da* escola e exclusão *na* escola. Para essa pesquisa, elaborou, baseado na Contagem da População do IBGE de 1996, uma tabela sobre a frequência das crianças à escola, fugindo das pesquisas que analisam a matrícula. Para citar um exemplo, retirei os dados sobre as terceiras séries, já que é a turma em que a maioria dos estagiários faz a sua prática. O pesquisador chegou aos seguintes resultados: em 1996, as terceiras séries do Brasil representam 6,7% das crianças sem frequência à escola; 20,4% tinham frequência fortemente defasada; 24,9%, levemente defasada; e apenas 37,5% dos alunos estavam na série correta com a idade adequada. No final do seu texto, Ferraro analisa: “Importa reconhecer e ressaltar mais uma vez que o problema mais grave da escola fundamental brasileira é o fenômeno da exclusão *na* escola, resultante da ação dos mecanismos da reprovação e repetência. Mas isso não deve minimizar o problema do acesso ou da exclusão *da* escola.”(Alceu Ravello FERRARO. *Diagnóstico da escolarização no Brasil*, p. 46.)

*e fazer, conhecer e aplicar*¹¹⁵. Com isso, espera-se que o professor aprenda, durante a sua formação, a aplicar o conhecimento à prática e ao conjunto do cotidiano escolar. Para isso seria necessário estabelecer contatos quase intermitentes com a realidade escolar para a qual está sendo preparado.

Na perspectiva de se educar para a diversidade, solidariedade e os princípios de liberdade sem discriminação, o Parecer propõe um ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas na mesma escola, entre instituições de ensino e lugares diferentes.

O professor deverá participar da elaboração da proposta pedagógica, como consta no art. 13 da LDB, e receberá remuneração para a tarefa de preparação e avaliação do trabalho pedagógico. Soares acredita que, em função do não-pagamento dessas atividades nos anos passados, a elevação da jornada de trabalho e os baixos salários reduziram *a atividade docente à simples execução de atos fragmentados de ‘ensinar’ ou ‘dar matéria’*.¹¹⁶ Urge, portanto, que se resgate o reconhecimento social do magistério.

Para a relatora, são duas as tarefas básicas de um professor na condição de intelectual: participar da escolha dos conteúdos que devem ser socializados, debatendo a respeito dos valores, concepções e modos de convivência que devem fazer parte do currículo; e reelaborar e reinterpretar a ciência e a arte, desenvolvendo a competência de responderem *às mais avançadas e desafiantes perguntas que seus alunos vão lhes propor*.¹¹⁷

A legislação remete ao professor a responsabilidade de sua formação e, por consequência, de sua própria valorização, como consta no texto da relatora:

Assim, no cumprimento do que estabelece o texto legal, o professor conduz sua própria formação, pensando a prática e tomando decisões sobre ambientes de aprendizagem que concretizam o projeto pedagógico elaborado pelo conjunto da escola. Ao se tornar sujeito de sua formação, torna-se também sujeito de sua própria valorização, no âmbito do que está posto no art. 67 da LDBEN.¹¹⁸

Sem desconhecer a tendência mundial sobre a formação de professores, o relatório

¹¹⁴ BRASIL. *Parecer CEB nº 1/99*, p. 5.

¹¹⁵ Id., *ibid.*, p. 6.

¹¹⁶ BRASIL. *Parecer CEB nº 1/99*, p.8.

¹¹⁷ Id., *ibid.*, p.10.

¹¹⁸ BRASIL. *Parecer CEB nº 1/99*, p.11.

reconhece que as organizações de educadores e das entidades que desenvolvem estudos e pesquisas sobre a formação docente pleiteiam, tendo em vista a complexidade inerente à tarefa de ensinar, formar os professores em níveis cada vez mais elevados. Mesmo tendo conhecimento da tendência dessa universitarização, a LDBEN permite a preparação do professor de Educação Básica – educação infantil e anos iniciais, tanto em nível médio como em nível superior¹¹⁹. Em relação a isso, a relatora justifica que

(...) tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país.¹²⁰

Mesmo assim, comenta Soares, os sistemas de ensino são desafiados a repensar a formação sobre novas bases, numa tentativa de recuperação de identidade, numa busca de recuperação da valorização do magistério em todas as suas dimensões.

Soares alerta que a formação de professores em nível médio, em função das defasagens e desigualdades regionais, ainda por muito tempo será necessária no Brasil. Para ela, a formação em nível médio tem a função de recrutar para as licenciaturas, preparar auxiliares para creches e pré-escolas, e servir de centro para a formação continuada de professores.¹²¹

Em oposição à LDB 5.692/71, que previa a separação e fragmentação dos estudos de ensino médio, a nova Lei recomenda o princípio da articulação entre teoria e prática. E adverte que a formação desejada para todos os professores do ensino fundamental é aquela oferecida na educação superior.

Comentando as críticas sobre a política de formação atual de professores articuladas pela ANPED e pela ANFOPE, a relatora concorda que a formação deva ocorrer em universidades, já que lá se encontra grande parte da pesquisa e experiência acumulada sobre educação e ensino.

Um pouco adiante, o Parecer, porém, começa por destacar o papel histórico que tem exercido a escola normal, a qual permanece como trajeto da formação profissional

¹¹⁹ BRASIL. *Lei 9.394/96*, art. 62.

¹²⁰ BRASIL. *Parecer CEB n° 1/99*, p.14.

¹²¹ Id., *ibid.*, p.15.

permanente e continuada, além de o normal em nível médio ser um dispositivo legal como uma *alternativa essencialmente provisória*¹²², no exercício prévio da docência.

Em seguida, Edla Soares traça uma descrição do ambiente propício do curso normal, atentando para a contextualização e inserção da proposta pedagógica, tendo, como conseqüência, a orientação da conduta dos professores de todas as matérias como exemplos práticos e metodológicos para os futuros professores.¹²³ Assim, estabelecer-se-ia uma permanente relação entre teoria e prática.

Para que o futuro professor, formado em nível médio, não seja prejudicado quanto à sua formação básica e à preparação para a cidadania, um Parecer anterior relacionado às diretrizes para todo o ensino médio, o Parecer CEB 15/98, estabeleceu que os cursos técnicos, incluído o curso normal, manteriam 75% de conteúdos de educação básica, e teriam validade como ensino médio brasileiro, permitindo o acesso ao curso superior.¹²⁴ Sendo assim, o curso normal precisa dar conta, além da formação profissional, de todo um leque de “conteúdos preparatórios para a cidadania” e ao ingresso em universidades.

Enfim, segundo o Parecer 1/99, a justificativa principal para a manutenção dessa modalidade de formação de professores, consiste nas dificuldades concretas de uma realidade que *não dá conta, por inteiro, das condições necessárias à implementação proposta*¹²⁵ e desejada, ou seja, a formação em nível universitário. A relatora constata que infelizmente ainda temos um grande contingente de professores sem habilitação e condições mínimas, inclusive sem ter completado o Ensino Fundamental.

Para fins de demonstração, o Parecer 1/99 apresenta um quadro do INEP de 1996, que sugere uma deficiência de formação por que passa boa parte dos docentes brasileiros principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em função disso, considera que

O ensino médio na modalidade normal, incorporadas as contribuições advindas da legislação educacional e dos estudos recentes a respeito dessa habilitação, representa, no trajeto da profissionalização do educador, uma das alternativas a serem consideradas na definição de políticas integradas para o setor.¹²⁶

¹²² BRASIL. *Parecer CEB n° 1/99*, p.17.

¹²³ BRASIL. *Parecer CEB n° 1/99*, p.19.

¹²⁴ BRASIL. *Parecer CEB n° 15/98*, p. 53.

¹²⁵ BRASIL. *Parecer CEB n° 1/99*, p.21.

¹²⁶ BRASIL. *Parecer CEB n° 1/99*, p.23.

Isso significa que, enquanto o poder público estuda a passagem da formação inicial de ensino médio para o superior, o Estado e a iniciativa privada podem dar seqüência ao processo de expansão da formação de professores para a educação infantil e o ensino fundamental em nível médio, desde que atenda a uma certa qualidade.

Entretanto, o grande desafio, conforme Ivan Valente¹²⁷, não é apenas a formação de professores novos de maior qualidade, mas antes manter os professores em sala de aula, com seu entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. Isso implica também criar as condições de trabalho nas escolas, além de oferecer salários condignos competitivos com outras profissões que requerem nível equivalente de formação.

Valente acredita que, para assegurar à população brasileira o acesso à cidadania e às atividades produtivas, elevando o seu nível de vida, é indispensável que se procure melhorar a qualidade de ensino. E isso somente será possível através da valorização do magistério, já que o professor é um elemento fundamental em todo o processo de ensino. Ou seja, a qualidade de formação e a valorização dos profissionais da educação hão de provocar, concomitantemente, a evolução da qualidade educacional como também o desenvolvimento do Brasil:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.¹²⁸

De acordo com o texto do PNE, são cinco as modalidades que se tornam condição para a valorização do magistério: sólida formação inicial, educação continuada, organização da jornada de trabalho de acordo com os alunos, salário digno, e compromisso social e político do professor. Este último aspecto envolve compromisso, engajamento, respeito, interesse e participação efetiva do professor na produção do projeto pedagógico e político de sua instituição escolar. Isso significa que, enquanto o Estado oferece as condições adequadas de formação, de condições de trabalho e salário, reserva-se ao professor um desempenho de boa qualidade na sua atividade.

A respeito da formação continuada, o PNE aborda a importância da aula presencial ao

¹²⁷ Ivan VALENTE. *Plano Nacional de Educação*, p. 140.

¹²⁸ Id., *ibid.*, p. 141.

lado da educação a distância, tendo como finalidade *a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político*.¹²⁹ Sobre a responsabilidade política em relação à execução da formação continuada, o PNE coloca:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior.¹³⁰

No item 10 das metas e objetos para o magistério da educação básica, o PNE propõe: em lugares onde ainda não houver condições de formar os profissionais em nível superior, haverá uma preparação em nível médio para a educação infantil, jovens e adultos e séries iniciais, prevendo uma continuação desses estudos em nível superior.

Provavelmente há um contra-senso, pois onde não há condições de formar professores em nível superior também não existe a possibilidade de prever a continuação de estudos em cursos superiores. A lei é imposta, mas não oferece o contrapeso, a instância que possa executá-la. No fim, o que seria compromisso do Estado, como foi mencionado acima, acaba se tornado um problema individual de cada docente, restando-lhe também esta tarefa.

A pergunta que brota automaticamente é: existe a possibilidade de suprir a necessidade da falta de professores com políticas que reforçam discrepâncias culturais e sociais e continuam mantendo uma estrutura de emergência numa conjuntura que, em verdade, necessitaria de pesados investimentos para erradicar o analfabetismo e melhorar a qualidade do ensino? Para entendermos os motivos que levaram o governo a tomar, na atualidade, uma medida de involução em relação aos outros países, precisamos fazer um diagnóstico da situação atual da formação de professores.

2.1.4 Diagnóstico da formação de professores no Brasil

As tabelas seguintes apresentam as últimas pesquisas do Inep/MEC, relativas ao ano 2002, em relação à situação do profissional da educação em todo o território nacional. Não

¹²⁹ Ivan VALENTE. Op. cit., p. 144.

pretendo, neste capítulo, aprofundar o problema da desigualdade e das diferenças regionais, mas também não posso fazer de conta que elas não existem. O que apresento aqui é a média nacional com a finalidade de criar uma idéia do Brasil como um todo, denunciando o grau de atraso em relação à formação de professores para os anos iniciais e educação infantil em todos os recantos do país.

Já é possível antecipar que muitas metas e prazos previstos pelo Plano Nacional de Educação não se viram cumpridos, a exemplo do item 17 do PNE, que previa o seguinte:

Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade Normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.¹³¹

Passados seis anos da aprovação dessa legislação, o prazo para cumprir estas metas já se extinguiu. Vejamos, num quadro comparativo, como foi a evolução da formação dos professores nos últimos 11 anos:

Tabela 3: *Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série por grau de formação. Brasil, 1991-2002.*

Ano	Grau de formação				
	Fundamental	Médio		Superior	
		Sem magistério	Com magistério	Sem licenc.	Com licenc
1991	17,4	5,7	57,7	0,9	18,3
1996	15,3	3,3	61,1	1,8	18,5
2002	2,8	2,9	64	3,9	26,4

Fonte: MEC/Inep.

A formação de professores em nível médio sofreu leve redução (de um processo de evolução de 3,4% passou para 2,9%). Na busca de se formarem os professores em cursos superiores, abandonaram-se as escolas normais, fechando-se boa parte delas para se incentivar o acesso ao curso superior. As faculdades e universidades, no entanto, não receberam número equivalente de estudantes, ou seja, nem todos os alunos que deixaram de freqüentar o normal

¹³⁰ Id., *ibid.*, p. 144.

¹³¹ Ivan VALENTE. *Op. cit.*, p. 148.

em nível médio procuraram um curso superior para obterem a formação prevista na lei. A conseqüência foi o acréscimo de 5,9% no número de licenciados entre 1996 e 2002, contra 0,2% no período de 1991 a 1996. Isso sinaliza, ao menos consideravelmente, a influência da nova legislação sobre a busca de aperfeiçoamento dos professores. Só que a procura de aperfeiçoamento ainda foi insuficiente, porque, segundo a tabela acima, ainda temos 74,6% dos professores atuando de 1^a. à 4^a. série, sem licenciatura.

Comparativamente, a tabela mostra o seguinte: em 1996, 79,6% dos professores das séries iniciais tinha formação legal, somando-se os formados no magistério e em licenciaturas. Esse quadro evoluiu para 90,4% em 2002. Fazendo um exercício de projeção, talvez seja possível concluir dessa evolução uma média de crescimento linear de 1,8% ao ano no número de professores legalmente habilitados ou em nível médio ou em alguma licenciatura. Seguindo essa mesma perspectiva de crescimento, no final de 2003, esse número já estaria em 92,2% e completaria os 100% entre 2007 e 2008.

Aplicando essa mesma projeção para a evolução do número de cursos superiores, teremos uma perspectiva de um caminho um pouco mais longo a percorrer. Se não houver políticas consistentes para a formação de professores, para atingir os 100% de professores formados em licenciaturas, ainda pode levar de 30 a 50 anos. Insatisfeito com essa perspectiva, cujas conseqüências são social, cultural e economicamente desastrosas para a nação, o Estado brasileiro criou mecanismos de superar esse obstáculo por meio de cursos e métodos aligeirados e barateados, no lugar de um investimento mais maciço que pudesse resolver definitivamente o abissal atraso educacional no Brasil. Esse tipo de solução gerou e continua gerando um outro problema, o de qualidade, que atualmente está se tornando um dos focos mais fortemente discutidos nos meios acadêmicos e civis. Já que o Estado brasileiro confessa a sua impotência e incompetência para a solução desse impasse, abrem-se enormes portas para a entrada da iniciativa privada, que é muito bem-vinda, quando implica o lavar-das-mãos da União em relação à questão que deveria ser exclusivamente de sua alçada.

Em relação à Educação Infantil, a situação da formação docente é ainda mais difícil. A formação dos professores teve evolução, mas neste caso o abismo é um pouco maior, porque a obrigatoriedade da freqüência à Pré-escola é muito recente no Brasil. Legalmente houve uma separação da Educação Infantil em creche, de 0-3 anos e em pré-escola, de 4-6. Na prática,

ocorreu uma segmentação, uma separação inclusive de espaços e ambientes. Para analisar mais de perto a evolução do quadro de funções docentes na Educação Infantil, apresento primeiro a Pré-escola:

Tabela 4: *Percentual de funções docentes que atuam na Pré-Escola por grau de formação. Brasil, 1991-2002.*

Ano	Grau de formação				
	Fundamental	Médio		Superior	
		Sem magistério	Com magistério	Sem licenciatura	Com licenciatura
1991	18,9	7,4	56,6	1,3	15,3
1996	16,1	4,3	61,4	2,0	16,3
2002	4,4	4,2	64	4,9	22,5

Fonte: MEC/Inep.

No momento, existem, de fato, 86,5% dos professores no pré-escolar devidamente habilitados. Numa evolução de 1,4% ao ano, baseada nos últimos 6 anos, levaríamos em torno de 10 anos para completar a formação dos professores que atuam neste nível escolar.

Em contrapartida, ocorreu um sensível aumento das inscrições em curso superior, porém não na mesma proporção em que foram extintas as escolas normais. Enquanto o número de matrículas nas escolas normais reduziu para mais da metade, o aumento de professores formados em licenciaturas foi de apenas 7,9%.

Tabela 5: *Evolução do número de cursos de graduação, matrículas e concluintes nos cursos de Licenciaturas segundo a categoria administrativa. Brasil, 1991-2002.*

Ano	Cursos			Matrículas			Concluintes		
	1991	1996	2002	1991	1996	2002	1990	1995	2002
Total	2.512	3.318	5.880	555.636	638.139	1.059.385	103.875	104.539	176.569
Pública	1.114	1.697	3.116	236.356	329.694	500.968	33.900	44.756	76.784
Privada	1.398	1.621	2.764	319.280	308.445	558.417	69.975	59.783	99.785

Fonte: MEC/Inep

Observando a evolução das escolas públicas e privadas nos últimos 11 anos, pode-se verificar que o Estado oferece mais opções de cursos na atualidade, mas a iniciativa privada forma mais alunos e tem, pela primeira vez, em 2002, maior número de matrículas. O Estado

apenas acompanha a iniciativa privada, ou seja, o Estado passou a exigir mais enfaticamente a formação em nível superior, mas novamente perdeu a oportunidade de oferecer as condições concretas de qualificar definitivamente a formação inicial de professores.

Segundo o relatório do MEC/Inep, as funções docentes em educação básica, em todas as modalidades de ensino, passam atualmente de 2 milhões em todo o território nacional. O número de professores é menor, considerando que o mesmo docente pode estar atuando em mais de um nível e/ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, sendo, nesse caso, contado mais de uma vez. Se uma função docente correspondesse a um professor, depreender-se-ia dessas tabelas a seguinte necessidade de qualificação:

Na *educação infantil*, 8,85% dos professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida. Esses dados não levam em conta os professores sem licenciatura ou com curso superior incompleto que não tenham a formação em nível médio e que atuem na educação infantil.

Para as *quatro primeiras séries do ensino fundamental*, 9,6% precisam obter habilitação em nível médio, modalidade normal. É de se supor que a quantidade de professores nessa situação seja bem maior, principalmente porque houve admissões sem a qualificação mínima exigida durante os últimos 6 anos.

As necessidades de qualificação para a *educação especial* e para a *educação de jovens e adultos* são pequenas no que se refere ao nível de formação, pois, em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa, ou seja, pessoas licenciadas em outras áreas acabam assumindo a tarefa da educação especial numa idéia de inclusão, além de poucas escolas normais prepararem especificamente para a educação de jovens e adultos.

Observando essas pesquisas do MEC/INEP, percebe-se uma pequena evolução de interesse nos últimos anos por parte do governo brasileiro em relação à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais, o que talvez evidencie uma preocupação maior do poder público com relação aos números relacionados à alfabetização e à qualidade no ensino fundamental. O motivo para essa mudança talvez possa ser encontrado na inoperância do nosso atual sistema de ensino: não atendemos às exigências externas para a

produção da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do capital.

Em relação às escolas de formação, verifica-se uma queda de mais de 50% no número de escolas de curso normal em nível médio em todo o Brasil. A tabela seguinte apresenta os dados por regiões brasileiras. E a que interessa, no nosso caso, é a Região Sul.

Tabela 6: *Escolas normais em nível médio por Regiões Geográficas. Região Sul, 2002.*

Unidade geográfica	Total			Públicas			Privadas		
	Escola	Matric.	Concl.	Escola	Matric.	Concl.	Escola	Matric.	Concl.
Brasil	2.641	368.006	124.776	2.050	331.086	108.544	591	36.920	16.111
Norte	281	41.809	17.855	270	40.975	17.649	11	834	206
Nordeste	1.174	194.090	5.7081	939	171.614	49.088	235	22.476	7.993
Sudeste	728	84.858	33.731	500	78.748	28.479	228	6.110	5.252
Sul	296	35.959	9.717	194	28.832	7.265	102	7.127	2.452
Centro-Oeste	16	11.290	6.392	147	10.917	6.063	15	373	329

Fonte: Mec/Inep

Das 296 escolas com curso normal em nível médio na Região Sul, 102 são particulares as quais formam anualmente em torno de 2.452 professores. Só para inserir o Instituto de Educação Ivoiti neste meio, formando, em 2003, 60 professores, podemos verificar uma participação de 2,4% de todos os professores formados na Região. Em relação ao Brasil, a evolução dos dados foi a seguinte:

Tabela 7: *Evolução do número de escolas normais, matrículas e concluintes. Brasil, 1991-2002*

Variável	Total			Pública		
	1991	1996	2002	1991	1996	2002
Escolas	5.130	5.560	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrículas	640.770	851.570	368.006	524.158	756.746	331.086
Concluintes	139.556	173.359	124.776.	97.984	147.456	108.544

Fonte: Mec/Inep

Importante é observar quantas escolas normais públicas ainda existem, em comparação aos três institutos superiores de educação estaduais em todo o Brasil. Parece que

o poder público investiu na formação de professores em nível médio e não faz o mesmo em relação aos normais superiores.

Um outro dado interessante e importante para a minha pesquisa é o do número de alunos para cada professor. Os dados do INEP apresentam os seguintes números por nível de ensino:

Tabela 8: *úmero médio de alunos por turmas de 1ª a 4ª séries.
Brasil, Regiões Geográficas, dependências administrativas, 2002.*

Nível de ensino	Número médio de alunos por turma							
	Brasil			Regiões Geográficas				
	Total	Rede		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
		Pública	Privada					
Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. série)	26,3	27,9	18,6	28,4	25,3	27,8	23,8	24,9

Fonte: Mec/Inep

De 1ª a 4ª séries o número médio de alunos por turma é de 26,3 em nível de Brasil. Na Região Sul, esse número cai um pouco para 23,8 alunos por sala de aula. Dados semelhantes podemos obter a partir da observação da seguinte tabela, a qual divide o tamanho das turmas por categorias.

Tabela 9: *Distribuição do número de alunos por categorias
Brasil, 2002.*

Tamanho da turma	Nível de Ensino		
	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	1ª. à 4ª.	5ª. à 8ª.	
Até 10 alunos	3,1	1,2	0,6
Mais de 10 até 20 alunos	21,6	9,7	3,7
Mais de 20 até 30 alunos	59,9	36,4	23,0
Mais de 30 até 40 alunos	15,2	46,3	52,2
Mais de 40 alunos	0,3	6,4	20,4

Fonte: Mec/Inep

Entretanto, a evolução numérica na educação dos últimos anos não estava sendo suficiente para suprir as necessidades e a lacuna relegada a nós pela história da educação brasileira. Por isso, o “bom senso” obrigou o governo a voltar atrás e permitir a formação de professores para o início da idade escolar em nível de ensino médio em pleno século XXI.

2.1.5 Debates atuais e tendências para a formação de professores

Enquanto a Constituição de 1988 dispõe, no Art. 205, item V, sobre a valorização dos profissionais do ensino, os planos de carreira e os pisos salariais, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 reserva todo o Título VI, do Art. 61 ao Art. 67, aos profissionais da educação. Este capítulo enfatiza a valorização e formação desse profissional. A legislação, portanto, sinaliza mudança de interesses e perspectivas, cedendo a pressões da base nacional.

Porém, as mudanças concretas que foram e vêm sendo implantadas em função dessa nova legislação para a educação e que dizem respeito especialmente às políticas de formação de educadores edificaram as condições legais e práticas para a criação dos Institutos Superiores de Educação, de acordo com o Art. 62 e 63 da LDB; a manutenção, por tempo limitado a 10 anos e, por tempo indefinido pelo Parecer N°1 de 20/08/2003, do curso normal em nível médio, além da educação a distância e da formação continuada. Essas políticas, traduzidas e levadas a cabo através de reformas, incluem os Parâmetros Curriculares, os Referenciais Curriculares, as Diretrizes Curriculares, o SAEB, o ENEM, o Provão, a Lei da Autonomia Universitária, a descentralização, os novos parâmetros para as IES, a certificação de competências e a própria LDB 9.394/96. Pedagogicamente, também decorreram muitas outras adaptações e alterações e que igualmente suscitam discussões e debates na sociedade civil, política e acadêmica. Porém, não é interesse deste texto destacar o viés pedagógico, porque fugiria da análise política e contextual a que ele se propôs.

Devido a sua origem e ao modo de sua implantação, a manutenção e criação dessas regras têm sido alvo de críticas, oriundas principalmente de universidades, que oferecem *resistência lúcida*, nas palavras de Lourdes Marcelino Machado.¹³²

¹³² Lourdes Marcelino MACHADO. *Política e práticas na formação de professores*, p. 226.

As principais críticas, conforme a autora supracitada, se resumem nas seguintes:

(1) os meios, que diversas instâncias utilizam para intervir nos destinos da formação de professores no Brasil, matéria que entendemos ser, privilegiadamente, de competência do Conselho Nacional de Educação e das agências formadoras, as Universidades; e (2) o teor das medidas, porque produzem um esvaziamento dos cursos de formação de professores e, também, porque tais medidas representam um barateamento da formação docente, com repercussões para a valorização profissional, pelo risco de conferirem um caráter meramente instrumental aos cursos de formação mediante a dissociação entre ensino e pesquisa.¹³³

Se observarmos a frequência com que se instituíram nos últimos dez anos novas resoluções ou novas emendas para tentar regularizar o ensino no Brasil, percebe-se, de fato, uma gama de improvisações ou de ações que levantam dúvidas sobre suas verdadeiras intenções, o que resulta, freqüentemente, em contradições aberrantes. E muitas dessas regulamentações contraditórias e insuficientes são introduzidas sem o devido debate acadêmico, descaracterizando a democratização do ensino.

2.1.5.1 Sobre a origem das atuais políticas educacionais

A educação, em verdade, está no cerne das políticas sociais básicas, porque lhe compete o desempenho de um papel fundamental para o ajuste do Estado como um instrumento integrado numa nova forma de economia de mercado.¹³⁴

Essa centralidade da questão educacional nos evidencia, segundo Machado,

A necessidade de se voltar a atenção para as políticas de formação de professores e do gestor, entendido como tal o sujeito que vai ser responsável pela implementação das ações definidas para dar configuração a esse quadro educacional.¹³⁵

Para aprofundarmos o entendimento sobre a conjuntura da educação brasileira, faz-se necessário analisarmos as circunstâncias que permitiram a implantação das políticas educacionais referidas, principalmente na década de 90. A discussão sobre a formação de professores na década de 90, e que volta à tona durante o ano de 2003, tem sido motivada por

¹³³ Lourdes Marcelino MACHADO. Op. cit., p. 227.

¹³⁴ Janete M. Lins AZEVEDO. *A educação como política pública*, p. 5.

¹³⁵ Lourdes Marcelino MACHADO. Op. cit., p. 78.

decisões políticas para a área de educação as quais demonstram certas concepções teóricas, cujo teor precisamos compreender.

Dentre as seguidas intervenções e emendas políticas, alavancadas por lacunas deixadas pela Lei 9.394/96, destacam-se os Pareceres e as Emendas que dizem respeito a diretivas simultaneamente opostas e contraditórias em relação ao sistema educativo e especificamente à política de formação de professores. Essas idas e vindas, na verdade, revelam um constante ajuste do Estado a políticas mais abrangentes, e também a crises de âmbito maior, incompreensíveis se analisados apenas a partir de experiências domésticas. O fato concreto é que essas medidas intentam adequar o Brasil à nova ordem, sob o jugo do neoliberalismo.

De acordo com Maués e Bazzo, a origem dessas políticas de improvisação poderia estar no

papel que os organismos internacionais têm exercido sobre as agendas nacionais, influenciando os governos para a aceitação e a aplicação de um receituário que tem como marca a desresponsabilização com as políticas sociais.¹³⁶

Diferentes organismos internacionais já ofereceram empréstimos em troca de assessoria para políticas públicas, como a OEA, o BID, as Nações Unidas, o FMI, a AID e a Comunidade Européia. Na atualidade, desde a década de 90, a principal instituição internacional que oferece “sugestões” para a destinação do dinheiro público no país, na área econômica e social, é o Banco Mundial, em troca de empréstimos oferecidos a países pobres. Para este organismo, as funções do Estado resumem-se à catalisação e impulsão do processo de desenvolvimento econômico e social para se limitar à defesa do meio ambiente, à proteção de grupos vulneráveis, ao investimento em serviços sociais básicos e à manutenção de políticas macroeconômicas.¹³⁷

Se considerarmos as reformas da educação como somente uma parte de um processo maior de reformas sociais e ajustes econômicos aos “novos” ditames do mercado, podemos evidentemente compreender a relação entre as reformas para a educação no Brasil e as políticas econômicas internacionais.

¹³⁶ Olgaíses Cabral MAUÉS & Vera Lúcia BAZZO. *As políticas de formação do professor*, p. 76.

¹³⁷ Id., *ibid.*, p. 76.

Para a formação de professores, o BM recomenda, por exemplo, como uma tentativa de adequação ao mercado, a redução de custos e de tempo de formação inicial, a valorização da prática anterior e do curso normal em nível médio, a capacitação em serviço, a educação continuada e à distância.¹³⁸

Assim, se forma uma articulada rede que tem de um lado a tarefa de preparar o trabalhador para fazer face às mudanças que vêm se processando na base material; de outro, a legislação específica para garantir o êxito dessa empreitada; e, no meio, no processo, estão os responsáveis mais diretos pelas ações que devem ser executadas na sala de aula, no micro social, sem as quais rompe-se o presumível equilíbrio que deverá existir entre as diversas partes.¹³⁹

Na busca de converter as recomendações externas em lei dentro do nosso país, as políticas públicas para a área de educação têm mostrado as seguintes características, segundo Acácia Zeneida Kuenzer: substituição do termo universalidade por equidade, ou seja, a cada um se oferece a educação segundo as suas competências; criação dos institutos profissionais, politécnicos, em cursos pós-ensino médio, mais curtos e mais baratos; apoio à iniciativa privada nos cursos profissionalizantes e superiores; diminuição da presença do Estado nos níveis superior e médio, concentrando-se basicamente no Ensino Fundamental.¹⁴⁰

Abriu-se, destarte, margem para uma forte resistência em relação à criação, ao desenvolvimento e à configuração desse sistema de formação de professores. Kuenzer acredita num retorno, num verdadeiro retrocesso à condução das políticas de educação característica dos anos 70. Assim, quando se fala em avanço, em novidade, estar-se-ia, na verdade, ressuscitando uma velha maneira de conduzir políticas públicas, muito conhecidas por nós e que demonstraram a sua absoluta ineficácia.

¹³⁸ O Banco Mundial tem atuado no Brasil desde 1949, quando foi firmado o primeiro empréstimo do BIRD ao país (US\$ 75 milhões para a área de energia e telecomunicações). Desde então, o Banco já apoiou o Governo brasileiro em mais de 380 operações de crédito, que somam mais de US\$ 33 bilhões. Além de financiar projetos, o Banco Mundial também oferece sua experiência internacional em diversas áreas de desenvolvimento, assessorando o mutuário em todas as fases dos projetos, desde a identificação e planificação, passando pela implementação, até a avaliação final. A atuação do Banco Mundial no Brasil é regida pela Estratégia de Assistência ao País (*Country Assistance Strategy - CAS*), um documento que descreve as prioridades, a composição e a distribuição da assistência a ser proporcionada, com base na carteira de projetos no País e no seu desempenho econômico. (Banco MUNDIAL, disponível na internet: www.obancomundial.org/index.php/content/view/5.html)

¹³⁹ Olgaíses MAUÉS & Vera Lúcia BAZZO. Op. cit., p. 81.

¹⁴⁰ Acácia Zeneida KUENZER. *A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho*, p. 110.

A consequência mais óbvia, afirma a autora, é a privatização da educação. No momento em que o ensino público mostra a sua ineficácia, abre-se uma brecha para a transformação de uma questão pública em negócio. E esse negócio de dimensões inimagináveis provavelmente é mais uma forma de exclusão e de concentração das oportunidades no mercado de trabalho.

2.1.5.2 Sobre as tarefas do “novo professor”

A LDB de 1996 generaliza o termo professores e educadores para “profissionais da educação”. De acordo com Lourdes Marcelino Machado, este termo é discutível porque poderia eventualmente remeter a todos os que se ocupam com educação e escolas, enquanto a pretensão é apenas envolver, além dos professores, os orientadores, coordenadores e administradores escolares.¹⁴¹

Em relação aos especialistas, a LDB enfatiza que eles devam ser formados em cursos de Pedagogia ou em Especializações. Além disso, para assumirem qualquer cargo ou função além de docentes dentro da escola, devem ter passado pela experiência como professores.

Analisando as incumbências dos professores, presentes no Art. 13 da LDB 96, percebemos a presença de muitas tarefas que extrapolam a função de ministrar aulas, o que talvez evidencie a intenção de que cada professor possa tornar-se orientador, administrador ou coordenador, dependendo de seus interesses e competências.

Mas, afinal, que perfil é necessário para um educador nesta conjuntura, o qual possa fazer frente à tendência da desvalorização da educação e do seu profissional? E o que a sociedade de hoje espera do profissional da educação, formado nestas condições?

Segundo Machado, as idéias-mestras das discussões sobre a formação docente podem ser assim resumidas: a concepção de um profissional eficiente; um processo de formação com reflexão a partir da prática; o saber disciplinar, o saber curricular, a tradição pedagógica e as experiências; a formação inicial e continuada. Toda a reflexão tem a ver com os saberes

¹⁴¹ Lourdes Marcelino MACHADO. *Políticas e práticas na formação de professores*, p. 325.

necessários da ação docente.¹⁴²

Acácia Zeneida Kuenzer sugere que, para atender à exigência da lei, é necessário que os cursos de formação de professores, especialmente as faculdades de educação, se preocupem em formar os seus professores de acordo com as seguintes características:

Que esteja capacitado para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir ciência pedagógica (...); que tenha competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas, e não apenas nos espaços escolares institucionalizados: nos movimentos sociais organizados, na rua, no trabalho (...); que tenha competência para dialogar com o governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil, no processo de discussão e construção das políticas públicas (...); que seja capaz de transformar a nova teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, sabendo selecionar e organizar conteúdos superando a atual organização curricular em disciplinas estanques (...); que seja capaz de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas; que saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática (...); enfim, que seja organizador de experiências pedagógicas escolares e não-escolares (...)¹⁴³

E que escola pode dar este perfil? É possível contentar-se somente com o mínimo de formação técnica, se a intenção é sanar lacunas de quantidade e qualidade deixadas pela história da formação de professores, apenas com o intuito de cumprir as metas?

Sabe-se muito bem que, historicamente, o curso normal já exerceu papel preponderante na formação de professores primários, mas que, hoje, essa formação deixa a desejar em termos de qualidade e das capacidades exigidas de um educador atual, a exemplo do que foi citado acima por Zeneida Kuenzer.

2.1.5.3 Sobre a questão prático-teórica

O que ressoa das críticas é o receio de ver considerada a docência uma profissão menor, cuja formação possa ocorrer apenas como curso técnico ou em instituições que se localizam no último lugar do ranking dos cursos superiores, passando a idéia de que, para ser professor, basta conhecer algumas técnicas de ensino, sem necessitar de reflexão e criação.

¹⁴² Id., *ibid.*, p. 326.

Machado afirma que o aproveitamento de 800 horas do Normal em nível médio e mais 800 horas de prática podem reduzir o curso normal superior a apenas 1600 horas. Destarte, a relação entre prática e teoria torna-se uma das questões não resolvidas até agora. Enquanto alguns defendem a posição de formação ao lado da profissão, como uma forma de práxis, em harmoniosa integração teórico-prática, outros insistem no embasamento teórico como pré-requisito, o qual pode resultar de reflexões sobre a prática como também a partir de necessidades teóricas.¹⁴⁴

A interdependência mútua entre teoria e prática, para Machado, podem ser assim justificados

O conhecimento da realidade que se quer transformar, o conhecimento dos meios disponíveis e sua utilização, o conhecimento da prática acumulada, síntese e generalização da atividade que se considera e a antecipação dos resultados que se pretende atingir, sob a finalidade que o sujeito se coloca.¹⁴⁵

Nesse entender, a relação entre prática e teoria é mais complexa do que a simples anteposição ou sucessão de atividades práticas e reflexivas. Já que se conhece o motivo que rege o enxugamento da formação e a idéia de instrumentalização do docente, desconsideram-se, em muitos meios acadêmicos, os cursos normais superiores como possibilidades de ensino e preparação de professores com qualidade.

Uma outra questão ligada à relação teoria-prática é duramente criticada por Helena Costa Lopes de Freitas. Ela entende que, na separação qualitativa da formação entre os especialistas e os professores, destina-se o domínio da ciência e da pedagogia aos pedagogos e a execução dessas tarefas elaboradas por estes aos professores. Assim, ela argumenta:

Com isso, estão criadas as condições teóricas e práticas para o surgimento dos novos “capatazes da educação”, aqueles que, formados sobre bases teóricas mais sólidas no campo específico da teoria pedagógica, tornam-se aptos para orientar os pobres “professores tarefeiros”, que por suas condições materiais de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica. (...) Formados em espaços distintos, sob condições desiguais, submetidos a desafios teóricos de qualidade diferenciada, divididos no trabalho pedagógico da formação de nossas crianças, jovens e adultos, mas... compartilhando o mesmo espaço educativo, resta-nos indagar: Que projeto de escola se concebe a partir desta divisão do trabalho?¹⁴⁶

¹⁴³ Acácia Zeneida KUENZER. Op. cit., p. 112-113.

¹⁴⁴ Lourdes Marcelino MACHADO. Op. cit., p. 327.

¹⁴⁵ Id., *ibid.*, p. 231.

¹⁴⁶ Helena Costa Lopes de FREITAS. *Formação de professores no Brasil*, p. 147.

2.1.5.4 Sobre a educação a distância

Para Maués e Bazzo, um dos grandes contra-sensos da LDB é a utilização de recursos tecnológicos como um mecanismo de redução de custos para uma formação à distância. Para que esse ensino fosse de qualidade, dever-se-ia dispor de excelentes profissionais que juntassem conhecimento pedagógico com o tecnológico, além da disposição de bibliotecas virtuais, teleconferências, televisão e vídeo, lista de conversa, multimídia. Ou seja, se fosse para melhorar a qualidade, provavelmente não haveria diminuição de custos.¹⁴⁷

Mas o que impressiona é que, com a intenção de formar professores reflexivos, integrando prática e teoria, esse mecanismo de formação prevê penetrar nas mais longínquas terras brasileiras onde o acesso a cursos superiores regulares oferece dificuldades.

Maués e Bazzo realçam que a Educação a distância é mais uma possibilidade de barateamento com diminuição da qualidade. Assim se expressam:

A EaD no Brasil, contrariando todos esses requisitos [inovações tecnológicas], tem se apresentado como uma política de barateamento dos custos e como uma maneira de diminuir o tempo de formação, tendo uma característica de treinamento e não de formação ou de qualificação docente.¹⁴⁸

2.1.5.5 Sobre as competências

Um outro tema que merece destaque para compreendermos melhor a natureza da legislação educacional em vigor é a insistência nas competências. Jacques Delors, em seu relatório para a UNESCO, em 1996¹⁴⁹, mencionava a necessidade de os alunos aprenderem a *fazer*, como um dos pilares da educação. Esse pilar aparece agora, como foi reafirmado no Parecer 08/01, concretizado pela ênfase nas competências do aluno e do professor, as quais devem ser comprovadas por certificação. Institui-se, destarte, verdadeira competição, o que remonta à própria semelhança etimológica entre os termos competência e competição.

A competência entra no lugar da qualificação profissional. Para isso, submete-se o professor a uma validação permanente, obrigado a dar prova constante de sua adequação às

¹⁴⁷ Olgaíses MAUÉS & Vera Lúcia BAZZO. Op. cit., p. 83.

¹⁴⁸ Id., ibid., p. 84.

necessidades e exigências do trabalho pedagógico. Tiram-lhe, conforme Helena Freitas, a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal com vistas ao controle do desempenho baseado na sua competência e competitividade.

Na avaliação não se levam em conta as suas condições reais de produzir qualidade, mas apenas se a usa como avaliação punitiva, no fim do percurso, para conceder prêmios e “castigos”. Helena Freitas cita um exemplo em que a avaliação é usada como forma de distribuição de recursos públicos ou como premiação de professores cujos alunos obtêm e obtiveram melhores resultados nas provas.¹⁵⁰

Maués e Bazzo vêem esse modelo como uma forma de cientificismo,

no qual se aprendem conhecimentos, habilidades e competências que são pensadas como sendo as mais relevantes pelas definições produzidas pelos especialistas do que é bom ensino (...) Questões do propósito ou conseqüências do ensino não são importantes para os defensores da educação behaviorista do professor, porque eles agem como funcionários não reflexivos que trabalham para os interesses do estado, e vêem seu papel social como neutro em relação ao status quo. Os professores behavioristas são executores de axiomas de ensino efetivo, são entregadores de conteúdos predeterminados por pesquisadores empíricos que identificaram laços entre certas estratégias e o crescimento nos escores dos testes.¹⁵¹

O grande problema, conforme Freitas, é a intensa flexibilização no lugar da profissionalização. Para ela, essa flexibilização, motivada pela legislação educacional, vem trazendo o aligeiramento, o rebaixamento do profissional, o isolamento das escolas. Interessa, agora, o saber-fazer, o como fazer e o campo prático, simplesmente porque se prepara o profissional para a atuação irrefletida e aplicada. De outro modo, a profissionalização produziria uma educação emancipadora, baseada na pesquisa, na investigação, na formação multidisciplinar, em vista de uma maior valorização social da educação como totalidade, criando um status epistemológico para todo o campo da educação.

Carlos Roberto Jamil Cury critica a descentralização e a flexibilização como um descompromisso da União para assumir a culpa histórica pela situação educacional hoje, como se o indivíduo ou, no máximo, o município fossem capazes de reverter diretamente a

¹⁴⁹ Jacques DELORS. *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 93-95.

¹⁵⁰ Helena Lopes Costa de FREITAS. Op. cit., p. 149.

¹⁵¹ Olgaíses MAUÉS & Vera Lúcia BAZZO. Op. cit., p. 85.

insuficiência de investimento no setor da educação. Assim se manifesta: a flexibilização é

uma inversão histórica do (não atingido) sistema nacional de educação ao sistema nacional de avaliação. Mudança significativa que flexibiliza a base e o processo da socialização escolar e avalia a saída como novo método de controle. Mas é mudança inovadora? Dá para ignorar a correlação precariedade x flexibilidade e suas previsíveis conseqüências?¹⁵²

A conseqüência mais importante da nova LDB talvez esteja em que ela tenha mexido profundamente na temática da formação de professores. Com ela, os profissionais do ensino puderam repensar o seu papel social, e os cursos de formação definiram os seus projetos de professor para as necessidades da sociedade, mantendo os interesses neoliberais, ou iniciando um processo de transformação dessa sociedade para uma convivência mais comunitária, democrática e humana.

2.2 O profissionalismo docente

Ao lado da legislação vigente no país e das discussões acadêmicas e políticas, existem muitos outros fatores históricos e contemporâneos que contribuíram e contribuem para a construção das imagens e representações sociais atualmente vigentes a respeito de uma categoria de trabalho em busca de sua identidade e do reconhecimento de sua função social.

O texto a seguir apresentará a maneira como se construiu o profissionalismo docente até a década de 30, e de que modo os professores novamente perderam terreno no reconhecimento e valorização de sua função social dentro da sociedade.

2.2.1 O processo de (des)profissionalização

De acordo J. Gimeno Sacristán, profissionalidade é

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.¹⁵³

¹⁵² Carlos Roberto Jamil CURY. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, p. 19.

¹⁵³ Gimeno SACRISTÁN. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*, p.

Ainda podemos descrever detalhadamente a natureza dos comportamentos, dos conhecimentos e das habilidades que o professor precisa ter presente para dirigir o processo de ensino-aprendizagem com qualidade¹⁵⁴. Além disso, podemos acompanhar e recuperar o produto do seu trabalho (o aluno). Mas, se conseguimos definir com tanta clareza a atividade docente, não temos a mesma facilidade para recuperar a identidade e a função social dessa classe profissional.

O profissionalismo e a afirmação de identidade e prestígio dos professores têm andado por caminhos difíceis. Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige.

António Nóvoa¹⁵⁵ retorna à segunda metade do século XVIII para procurar a origem da discussão sobre a profissionalização do professor. Naquela época, havia várias decisões a serem tomadas, as quais influenciariam a imagem social do docente até os dias de hoje. Discutia-se se o professor deveria ser leigo ou religioso; se deveria pertencer a um corpo docente ou realizar um trabalho isolado e individual; se deveria ser escolhido ou nomeado; quem deveria pagá-lo, a que autoridade deveria estar submetido, etc. O resultado daquelas discussões bem conhecemos: Ocorre um movimento de estatização e secularização do ensino. Os “estados docentes” começam a controlar os processos educativos com mais rigor. Segundo o autor, houve apenas uma transferência de recrutamento, da Igreja para as autoridades estatais, de professores religiosos para leigos. Da mesma forma, não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente. Gerados dentro das congregações religiosas, o modelo e o perfil de professor construíram-se e mantiveram-se muito próximos aos de padre.

De acordo com Nóvoa, são dois os fatores da gênese profissional dos professores que os influenciam até hoje: a relação do professor ao saber, ou seja, os saberes e técnicas de ensino são elaborados por teóricos e especialistas, sem a participação do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas na elaboração das normas e dos valores da

65.

¹⁵⁴ Ver tabela no capítulo 3.

¹⁵⁵ António NÓVOA. *O passado e o presente dos professores*, p. 15.

profissão. E esse discurso perpetua até os dias de hoje. O autor ainda acrescenta:

Mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem.¹⁵⁶

Para o autor, são três os fatores históricos que contribuíram significativamente para a consolidação da imagem social de que desfruta a profissão docente na atualidade.

O primeiro fator ocorre quando o Estado resolve intervir no ensino, no final daquele século. Ele acaba provocando uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização de todos os grupos de professores já existentes naquela época. Para Nóvoa, é este o momento em que se instala um corpo profissional de professores apenas como enquadramento estatal, mas não com uma concepção corporativa do ofício. Isso tem como consequência a funcionarização, ou seja, a organização como um grupo de profissionais isolados, desvinculados de suas comunidades locais, ingressados por meio de um único concurso nacional e submetidos ao Estado.

Depois de um certo tempo, já a partir da metade do século XIX, ser professor se torna um mecanismo que possibilita a ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade entre as camadas sociais da população. A instrução passou a ser considerada como sinônimo de superioridade social. Por isso, não há como negar que os professores sejam agentes culturais e políticos.

Os professores então passam a defender um discurso com dois argumentos importantes: a sua especialidade na ação educativa e o seu trabalho como sendo da mais alta relevância social. Ainda não havia organização para formar esses professores. Somente mais tarde, no final do século XIX, é que se intensificou a criação das escolas normais no Brasil. Segundo Nóvoa,

o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa.¹⁵⁷

A fundação das escolas normais, como segundo fator, tem como consequência uma grande mudança sociológica do corpo docente. O “velho mestre” é substituído pelo “novo

¹⁵⁶ António NÓVOA. Op. cit., p.16.

¹⁵⁷ Id., ibid., p. 16.

professor” de instrução primária. As escolas normais também contribuem, assim, para criar uma cultura profissional, por meio da socialização e a coletivização dos seus membros. Essa cultura evolui para o que Nóvoa chama de estatuto da ambigüidade.

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambigüidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm 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; etc.¹⁵⁸

Naquele momento, os professores desenvolvem imagens e representações sociais de uma profissão que, já naquela época, começava a mostrar tendências para a feminização. Esse processo acentua ainda mais o estatuto da ambigüidade citado por Nóvoa.

Um terceiro fator que vem a contribuir para a consolidação da identidade profissional é o surgimento de um movimento associativo, iniciado em meados do século XIX. Pela primeira vez, os professores se encontram num objetivo comum, reivindicam por causa própria e se fortalecem a tal ponto, que o início do século XX passa a representar a época áurea dos professores, com função social definida, com prestígio razoável, e, segundo Nóvoa, com o importante poder simbólico do progresso. No Brasil, esse período coincide com o Manifesto dos Pioneiros e a Constituição de 1934.

A partir daquele momento, os pesquisadores começam a falar em desprofissionalização e, mais tarde, em proletarização dos professores. As ditaduras brasileiras passaram a adotar uma política de desvalorização da instrução e do magistério, ao optarem, principalmente, pela importação de tecnologia e pesquisa externas e também por decidirem pela prevalência dos critérios ideológicos sobre dimensões profissionais.

No caso do Brasil a LDB, Lei 5.692/71, acentuou o fosso que separa os atores dos decisores, ou seja, criou uma ruptura entre os professores e especialistas, o que realça o primeiro estatuto citado por Nóvoa.

¹⁵⁸ António NÓVOA. Op. cit., p. 18.

Segundo o mesmo autor, vários outros elementos contribuíram para a diminuição do prestígio dos professores: a expansão escolar, o aumento do número de professores, as incertezas face às finalidades e às missões da escola; a incerteza quanto ao papel na reprodução cultural e na formação de elites; algumas correntes pedagógicas; e, por fim, a consolidação de um número cada vez maior de especialistas pedagógicos, os quais alienam boa parte das competências que eram atribuídas aos professores.

Hoje em dia, as circunstâncias exigem da sociedade uma visão um tanto multifacetada. Existe um paradoxo entre a visão idealizada e a realidade concreta da escola. Por um lado, vê-se um professor desmotivado, que abandona a sua carreira, que mostra insatisfação pessoal e constante indisposição, o que leva à desconfiança sobre a qualidade e a competência da escola e de sua função social. Mas, por outro lado, algumas pesquisas, conforme Nóvoa, demonstram que o prestígio dos professores continua intacto e que a profissão docente é vista muito positivamente, principalmente se for comparada com outras profissões. E as sociedades muito bem sabem que o investimento em educação é indispensável para realizar o desenvolvimento sustentável.

2.2.2 Magistério: uma profissão divina

Wanderley Codo compara a profissão docente a um ato divino:

Um educador, quando consegue, com uma conversa ao pé do ouvido, transformar rebeldia em desafio, quando, através das letras consegue transformar vergonha em orgulho, impossibilidade em desafio, anomia em História, é efetivamente um deus, e pobre dele se não sentir-se como tal. (...) É um deus com pés de barro.¹⁵⁹

Codo contrapõe esse ato divino a uma realidade desalentadora:

Profissão de grandes sacrifícios e poucos reconhecimentos, de trabalho pesado, que se estende na sua maioria das vezes além das horas dedicadas à escola e de poucas recompensas atribuídas.¹⁶⁰

Ser professor não é um trabalho fácil, já que apresenta uma série de adversidades. Para ingressar, o professor precisa enfrentar concursos concorridos. Neste caso, parece que a

¹⁵⁹ Wanderley CODO. *Educação: carinho e trabalho*, p. 368.

vontade de atuar no ensino supera todas essas dificuldades, e essa vontade é significativa para a escolha dessa profissão. O pesquisador se pergunta, então, por que alguém escolheria este trabalho no meio de tantos? O que levaria alguém a sonhar com ser professor? Que ideal, que vontade de realizar seria essa? Por que tão poucos abandonam esse trabalho?

Codo conclui que parece existir um sentimento comum à maioria dos educadores: talvez a vontade de realizar algo e a certeza de que pode e de que vai conseguir dar algo de si para a educação. Se não fosse essa crença e essa aposta dos professores, Wanderley Codo acha que nossas escolas estariam fechando as portas muito em breve.

A resposta que o autor nos dá é simples:

É um trabalho completo, artesanal, desses que são raros no mundo de hoje tão cheio de especializações. A crença no saber, no saber-fazer. O controle sobre o processo de trabalho está nas mãos dos próprios profissionais (...). Eles detêm o planejamento, o ritmo, os critérios de qualidade ou avaliação, enfim, eles detêm o trabalho. Ei! Isso aumenta a responsabilidade, ele precisa ser um empreendedor. E é, e gosta de ser.¹⁶¹

O autor faz um comparativo entre ser professor e ser padre: diz que ambos têm seus ritos e sua vocação. No sentido amplo, têm vontade de promover algo em prol do outro, de realizar-se na realização do sonho do outro, de ser continente. De forma mais direta, ritualizam a construção de técnicas e programas. De modo mais profundo, doam-se cada vez mais e não medem esforços para que seus objetivos sejam alcançados.

Os professores acreditam poderem melhorar a realidade ruim através do trabalho. Eles acreditam nisso e partem no sentido de construir um ideal. Neste sentido, o professor superestima o seu poder de fogo e cria altas expectativas. Com expectativas muito altas, as possibilidades de frustração aumentam.

Ele trabalha arduamente, dá aulas por fora, fala com pais, com profissionais para “salvar” alunos que apresentam mais dificuldades, enfim, toma uma série de medidas a fim de garantir a realização do seu ideal. Mesmo assim, sempre entram novos professores, e os antigos, por mais cansados que possam parecer, continuam fiéis ao exercício de sua profissão.

¹⁶⁰ Id., *ibid.*, p. 368.

¹⁶¹ Wanderley CODO. *Op. cit.*, p. 370.

2.2.3 O idealismo docente

De acordo com Wanderley Codo,

O idealismo do professor alimenta um sonho não só no sentido de ser feliz, mas numa coisa muito maior, na necessidade de fazer muito, provocando uma hiperagitação física e mental que resulta num dinamismo cujas ações buscam superar dificuldades, embora às vezes possam atropelar o pensamento.¹⁶²

De onde vem esse idealismo? A hipótese de Wanderley Codo recai sobre a atração da carreira sobre o jovem na hora da sua escolha profissional. Esses jovens vêm nesta profissão um lugar melhor para realizarem seu desejo de modificar o mundo. O jovem idealista tem um projeto de vida para os outros e para o mundo. E mais, ele tem a pretensão de transformar o outro à sua própria imagem e semelhança. E, para ser professor, essa condição idealista é realmente necessária.

Esse princípio de carreira de um jovem que quer transformar o mundo pelo ensino acaba levando-o a assumir cada vez mais compromissos e responsabilidades do que poderia dar conta. Torna-se impulsivo.

A impulsividade, ao contrário de colocá-lo em perigo, o impulsiona para a frente, é a força necessária para quebrar as adversidades. Um educador não pode ser passivo. Ele tem que enfrentar os desafios diários impostos por seus alunos, pela escola, pela educação, pelas esferas governamentais. Tem que ser um bandeirante, abrindo caminhos.¹⁶³

E essa impulsividade o leva a buscar sempre mais, tem curiosidade para vencer os desafios diários, não mede tempo e esforço para preparar atividades desafiadoras aos alunos, investe em capacitação profissional, compra livros, revistas, pesquisa na Internet, vai a bibliotecas, enfim, devora todo o tipo de materiais. Na ansiedade por se aperfeiçoar e responder às questões que o desafiam, esquece de perguntar pela recompensa. Exige de si um alto grau de infatigabilidade.

Mesmo fora da sala de aula, não pára. É professor 24 horas por dia. Quando vê erros de Português em cartazes ou letreiros, está sempre corrigindo. Está sempre com um livro na mão e, nas horas de lazer, mesmo em ambientes de desconcentração, conversa sobre escola,

¹⁶² Wanderley CODO. Op. cit., p. 371.

¹⁶³ Id., *ibid.*, p. 371.

alunos, planos de aula, coordenação e direção, sobre a educação do país e sobre políticas para a educação. Até na oração, lembra de seus alunos. Sente orgulho do sucesso de seus ex-alunos. Acredita piamente no milagre da transformação dos seres humanos. Codo vai mais longe ainda,

Educar é uma profissão de fé; uma profissão que vislumbra com a possibilidade de uma atuação quase divina, pois nela transformam-se/formam-se outros indivíduos à semelhança do profissional educador, os limites são infinitos.¹⁶⁴

Essa imensa possibilidade do professor de criar e de transformar seres humanos pode levá-lo tanto a uma realização plena, como também a uma profunda frustração. Porém, são poucos os professores que revelam a sua insatisfação. É o que Codo chama de estratégia da negação. Ela é usada para suportar a dor que causa a frustração. O professor nega as adversidades, a sua fraqueza e o seu descontentamento, diz que nunca mudaria de profissão e que continua comprometido com o objetivo da escola.

A satisfação de ser detentor do próprio processo de trabalho e dos meios de produção, quando o saber e o saber-fazer estão em suas mãos¹⁶⁵, começa a ser questionada se vale a pena. As contradições são tão grandes, é tão profundo o abismo entre o sonho e a realidade, que as gratificações e alegrias vão cedendo espaço para os problemas e as dificuldades.

Esse conflito leva a uma doença que atinge um número expressivamente grande dos professores em atuação. Essa doença é chamada por Wanderley Codo de *Burnout*.¹⁶⁶

No meio de todo o processo de desenvolvimento profissional em condições contraditórias, tanto de modo individual (na construção das próprias representações sobre o ser professor), quanto de modo coletivo (na construção de uma imagem de classe social), os professores vão à busca do reconhecimento, da reconstrução de representações, do prestígio, enfim, de profissionalização. Alguns autores enxergam possibilidades de superar a baixa estima e de recolocar a classe docente no papel e reconstruir a imagem que lhe é devida.

¹⁶⁴ Wanderley CODO. Op. cit., p. 373.

¹⁶⁵ Id., *ibid.*, p. 375.

¹⁶⁶ *Burnout* é o nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efetivamente pode, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração. (Wanderley CODO. *Educação: Carinho e Trabalho*, p. 374)

No último capítulo do seu texto, Nóvoa sugere alguns passos que poderiam contribuir para a *re-profissionalização*¹⁶⁷ docente: o professor deveria 1) ficar mais na escola; 2) gerir a sua profissão, atendo-se a regulações de nível local, organizacional e profissional; 3) articular escolas e universidades para integrar mais a teoria com a prática; 4) renovar os sindicatos, reforçando o poder interno às escolas, por meio da reunião por áreas ou tendências pedagógicas; 5) participar da elaboração dos conteúdos e das técnicas de ensino; 6) motivar-se para modificar o conjunto de normas e valores da profissão; 7) mudar a idéia de que todos os professores são iguais, estabelecendo benefícios por mérito e qualidade.

Já Miguel Arroyo sugere o uso do termo ofício para definir com exatidão o trabalho docente; e, mestre, no lugar de professor. E justifica: ofício é um fazer qualificado, profissional.

Ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente.¹⁶⁸

Com a expressão “ofício de mestre”, o autor chama a atenção para uma longa história de procura e afirmação de identidade, para uma tentativa de reconhecer no professor uma construção social, histórica e cultural, enraizada em representações que não são apenas do contexto e da conjuntura atual. Ele acredita que, atualmente, nas lutas e nas greves, o professor faz essa reconstrução histórica. Aflora nele o orgulho de ser professor. Auto-imagens são reconstruídas naquele momento, porque o professor se vê inserido num coletivo, identifica-se com um grupo social e se autofortalece na luta pelos direitos dos seus colegas.

Mas Miguel Arroyo lembra que, apesar de algumas imagens atreladas à idéia de professor estarem perdendo peso, elas continuam acesas nas auto-imagens. Enquanto alguns acreditam que à medida que o profissionalismo vai avançando, a idéia de vocação, tão incrustada nos discursos individuais dos professores, tende a se esvaír. Porém, Arroyo nos lembra da dificuldade de nos livrarmos dessa imagem:

¹⁶⁷ O prefixo *re* dá a entender que os professores já eram considerados “mais profissionais” do que hoje.

¹⁶⁸ Miguel ARROYO. *Ofício de mestre*, p. 18.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente.¹⁶⁹

A busca incessante de auto-afirmação, de categorização, de pertencimento social já é uma característica que a luta do professorado carrega há mais tempo. Nos anos 70, os professores queriam ser chamados de trabalhadores em educação, provavelmente para se igualarem nas lutas aos trabalhadores de fábricas. Atualmente, querem ser profissionais. E uma das características para serem bons profissionais é a necessidade de competência na realização de sua função social.

Arroyo contesta: competência nem sempre muda a imagem social de uma classe profissional. Em momentos diversos da história, alegavam a falta de competência e de formação dos professores para remunerá-los tão mal. Porém, os professores que atualmente têm a devida formação e competência continuam não sendo reconhecidos socialmente.

Lamentar que não somos reconhecidos pela sociedade é muito comum. Contudo, Arroyo chama a atenção de que não é muito fácil mudar essa imagem negativa. Essa imagem, em primeiro lugar, é multifacetada: há hierarquias, níveis, graus, há imagens diferentes de ser, diferenças de salário, de titulação, de carreira, de prestígio. Segundo, essa imagem foi socialmente construída ao longo das décadas. Terceiro, temos problemas de auto-imagens, pois não conhecemos nossas fronteiras e nossa real abrangência. E, ainda, a infância e a adolescência, com quem e para quem trabalhamos, é vista como uma passagem, um percurso preparatório, com saberes sempre intermediários, sem uma finalidade definida.

O próprio Miguel Arroyo tem sugestões para reverter lentamente esta imagem:

A estratégia pode ser reconhecer a herança recebida, seu peso, social e cultural, as relações e estruturas que lhe dão forma, as estruturas inclusive escolares que a reproduzem. Redefinindo estruturas, relações sociais e culturais, e alterando as condições, ir afirmando novos traços ou redefinindo perfis. Há formas possíveis de ser professora ou professor diferentes. Um processo lento que exige um trato pedagógico e político. Uma postura apenas

¹⁶⁹ Miguel ARROYO. Op. cit., p. 33.

modernizante, profissionalizante não dará conta desse processo. Pode esquecer a história e pode jogar fora como tradicionais dimensões permanentes do ofício. Poderia inclusive quebrar representações e auto-imagens lentamente construídas. Exatamente porque ser professor(a) é uma forma de ser, não temos direito a quebrar formas de ser que entrecruzam com identidades sociais e pessoais. Essas mudanças exigem um trato cuidadoso.¹⁷⁰

Esse entrelaçamento de identidades pessoais e sociais reúne a imagem de mestre divino, evangélico, salvador com a idéia de serviço, um compromisso, uma delegação política, no cruzamento entre o dever do Estado e o direito do cidadão. O professor assume esse discurso religioso ou secular na procura do próprio sentido social de suas vidas. O professor quer entender a sua relevância social, a sua condição e entender o que é ser professor ou professora para a sociedade.

2.2.4 Magistério: profissão feminina

Conforme os números apresentados também na presente pesquisa no capítulo 3, o número de mulheres no magistério ultrapassa os 90% nas Séries Iniciais. Isso bastaria para dizermos que ser professora “dos pequenos” é coisa de mulher. Mas essa prevalência feminina e a manutenção do seu interesse nessa profissão têm implicações mais profundas do que apenas uma possibilidade de acolhimento das mulheres no mundo profissional.

Michael W. Apple coloca a questão do magistério num leque mais amplo de análise. Em geral, afirma ele, o trabalho remunerado feminino é construído em torno de dois tipos de divisão:

Primeiro, o trabalho de mulheres está relacionado a uma divisão vertical do trabalho, em que as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham. Segundo, sua atividade está na divisão horizontal do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho.¹⁷¹

Apple fez a sua pesquisa nos Estados Unidos e na Inglaterra e constata que 64% de todo o professorado são mulheres naqueles países. Em vista disso, vem à tona uma questão fundamental na decisão pelo magistério: 41% dos empregos femininos são de tempo parcial,

¹⁷⁰ Miguel ARROYO. Op. cit., p. 35.

¹⁷¹ Michael W. APPLE. *Trabalho docente e textos*, p. 54.

ou seja, é função da mulher tomar conta da casa e das crianças, por isso pode trabalhar fora só meio dia.

Outra evidência, segundo Apple, da relação entre o trabalho dentro e fora de casa pode ser encontrada no tipo de ocupação da maioria das mulheres. A preponderância feminina ocorre em trabalhos com serviços, alimentação, saúde, limpeza, vestuário e necessidades humanas.

De acordo com o autor, nos últimos anos declinaram os empregos com altos níveis de autonomia, e cresceram, da mesma forma como cresceu o número de mulheres trabalhadoras, o emprego controlado. Separa-se, assim, a concepção do produto de sua execução. Além disso, Apple acrescenta

aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego.¹⁷²

Uma agravante no caso da profissão docente é o fato de vir associada ao cuidado, ao serviço, o que por si só já a define como trabalho de mulher. E cuidar de crianças e servir é considerado um trabalho que exige menos qualificação e, por isso, é menos valorizado. Devido a isso, torna-se tão difícil avançar no reconhecimento da necessidade de qualificação e contra a tendência de proliferação de trabalhos com menor autonomia.

Michael Apple argumenta que as transformações nas relações patriarcais e econômicas que vêm estruturando a sociedade mais ampla alteraram a profissão docente de tal maneira que esta não pode ser considerada a mesma em relação a sua origem. Enquanto os homens predominavam no magistério, ser professor era outra coisa. Assim, também não poderíamos falar em feminização, já que são duas realidades disjuntas.¹⁷³

Segundo Apple, o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram. Enquanto o magistério era ocupação casual, não exigia qualificação, que podia tomar períodos curtos de tempo, em épocas específicas do ano, atraía homens como agricultores, comerciantes, políticos, pastores. Porém, à medida que se introduziu a

¹⁷² Michael APPLE. Op. cit., p. 55-56.

¹⁷³ Id., *ibid.*, p. 56.

obrigatoriedade escolar e a demanda cresceu, os homens começaram a achar que o custo de oportunidade do magistério ficou muito alto, já que os salários oferecidos pelo Estado não eram suficientes para sustentar uma família. Além disso, os professores perdiam a autonomia em sala de aula, por intervenção do Estado. Assim, os homens foram abandonando o magistério e foram à procura de novos campos de trabalho.

Ainda conforme o mesmo autor, os homens que ficaram e se especializaram passaram a ocupar os cargos de maior remuneração e status. E saíram das salas de aula. Passaram, então, a cargos administrativos, estabelecendo um controle maior sobre a educação, ou seja, sobre as mulheres. Por isso, o magistério ficou diferente. O acesso ao magistério, os salários e o currículo foram racionalizados e padronizados. O jeito feminino para ensinar crianças era ideal nessas escolas. E, para disciplinar os mais velhos, era chamado o diretor ou o supervisor.

2.3 Magistério e vocação

Acreditar que ainda existem jovens masculinos e femininos, dadas as conhecidas condições dos professores, que escolham voluntariamente essa profissão nos faz refletir um pouco sobre o assunto da vocação para o magistério. Se nos baseássemos em Max Weber, a pergunta seria: quais foram os casos que levaram esses alunos à formação no curso normal e à opção pela carreira do magistério?

Max Weber¹⁷⁴, referindo-se à profissão do docente de universidades, chama a atenção de que o professor necessita de duas habilidades básicas para exercer bem a sua profissão: a tarefa pedagógica em si, que muitas vezes tem mais a ver com temperamento e inflexão de voz, e a paixão pela erudição e conhecimento. E acrescenta: *Se essas duas habilidades se conjugam num homem, é uma questão puramente ocasional.*

Assim, para Weber, encantar alunos com a tarefa pedagógica que lhe cabe é uma arte, um dom pessoal que nada tem a ver com formação. A tarefa de ensinar necessita de dedicação apaixonada, de entusiasmo, de inspiração, mas também, numa visão um tanto positivista, de

¹⁷⁴ Max WEBER. *A ciência como vocação*, p. 49

muito cálculo. Porém, os primeiros são pré-requisitos dos últimos. O ser humano precisa tanto de inspiração para a ciência quanto para a arte.

Miguel Arroyo acredita que a idéia de vocação para o magistério não seria tão-somente um resquício de uma visão religiosa que ainda perdura no imaginário social e na auto-imagem. Antes, essa idéia poderia estar presente no próprio conceito de *profissão*, de professor, de profecia. E dessa imagem resulta um certo descrédito, uma dificuldade de se conquistar o profissionalismo e uma valorização compensada também financeiramente.¹⁷⁵

Porém, de acordo com a pesquisa de Gonçalves, há fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional que concorrem para a escolha do ensino como profissão, os quais dependem de condições individuais e circunstanciais. Em sua pesquisa, alguns professores alegaram como motivo da escolha profissional estarem *vocacionados*, outros para a satisfação do seu ego, e ainda muitos se viam compelidos a aceitar essa oportunidade dentro do mercado de trabalho.¹⁷⁶

Gonçalves conclui, então, que o ser-professor é uma construção e não pode ser encarado apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva. A sua pesquisa revela que há professores, principalmente professoras, que optam pelo magistério por falta de opção, ou porque gostam de crianças. Assim, essa “vocação” não é sempre subjetiva, mas quase sempre depende de um imaginário pessoal e principalmente social sobre a profissão docente.

2.3.1 Vocação e profissão em Martinho Lutero¹⁷⁷

Consultando as Obras Seleccionadas de Martinho Lutero, elaborei uma tabela contendo todas as manifestações sobre o tema vocação/profissão. Separei-as por volumes, no total de 8. Em apenas 3 desses 8 volumes pude encontrar menção sobre essas temáticas. Em forma de

¹⁷⁵ Miguel ARROYO. Op. cit., p. 33.

¹⁷⁶ José Alberto M. GONÇALVES. Op. cit., p. 162.

¹⁷⁷ O movimento da Reforma, apesar de ter sido fundamentalmente religioso, repercutiu em muitos outros âmbitos da vida das pessoas. De acordo com Ricardo Willy Rieth, o tema da educação e Reforma continua atual porque ao menos duas coisas permanecem “o descompromisso de boa parte dos pais e autoridades e a necessidade premente de engajamento cristão. Dois motivos, vale dizer, para se ocupar com Educação e

tabela, tento demonstrar o que disse Martinho Lutero sobre esses tópicos, em que momento e contexto. Para encontrarmos as menções mais facilmente, eu as pus em destaque e às palavras de sentidos afins.

A apresentação dos textos luteranos fala por si. As citações de Lutero não serão discutidas por duas razões técnicas: a) a delimitação desta pesquisa às exigências do mestrado; b) a consciência de que não tenho formação técnica específica para elaborar uma exegese histórico-crítica das citações. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é apenas de sistematizar uma forma de apresentação do pensamento de Lutero sobre a educação.

2.3.1.1 Do Volume 3 das Obras Seleccionadas - Debates e Controvérsias, I

Pág	Título	Temática	Texto
326	Dos Concílios e da Igreja	Monges	Mas se os monges querem fugir dos homens, que fujam de modo honesto e honrado, e não deixem atrás de si um fedor, ou seja, que não depreciem outras categorias e profissões , como se fossem coisas completamente condenáveis, e como se sua monjaria de escolha própria fosse puro perfume.
“	... como se dissesse: Que nojo! como fedem as pessoas! Como é execrável sua profissão . Eu quero salvar-me e que eles vão para o inferno.		
327	“	Serviço militar	Parece, pois, que já naquela época se havia estabelecido entre o povo a crença (naturalmente influenciada pela pregação de alguns bispos) de que o serviço militar deve ser considerado uma profissão perigosa e condenável e que deve fugir dele todo aquele que quer servir a Deus.

2.3.1.2 Do Volume 5 - Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia

Pág	Título	Subtítulo	Texto
354	Educação	Uma prédica para que se mandem os filhos para a escola,	Pois também não gosto dos juristas e escrivãezinhos que se enaltecem tanto que chegam a desprezar e ridicularizar outras profissões , como se fossem as únicas pessoas capazes no mundo, como o vêm fazendo até hoje os tonsurados juntamente como todo o papado. Devemos enaltecer todas as categorias e obras de Deus ao máximo, e jamais desprezar uma delas por causa da outra.

2.3.1.3 Do Volume 6: Ética: Fundamentação da Ética Política, Governo, Guerra dos Camponeses, Guerra contra os Turcos, Paz Social

Pág	Título	Subtítulo	Temática	Texto
396	Guerra dos Camponeses	Se Também Militares Ocupam Função Bem-Aventura da	Serviço Militar	A ganância, entretanto, não é justa, ainda que o soldo de um ano não somasse um ducado. Por outro lado: cobrar e ganhar paga é justo em si mesmo, seja de um, dois, três ou quantos senhores forem, contanto que não se prive o senhor hereditário e príncipe do território daquilo que lhe cabe e se sirva a outros com seu consentimento e favor. É como um bom artesão que pode vender sua habilidade a quem quiser, desta forma, prestando serviço, contanto que não vá contra sua autoridade e sua comunidade em geral; assim, visto que um soldado recebeu de Deus a habilidade de fazer guerra, ele pode servir com ela com sua arte e seu ofício a quem quiser, cobrando para isso seu salário como que para seu trabalho. Pois esta é também uma profissão que emana da lei do amor. Se alguém necessita de mim e me procura, posso colocar-me a sua disposição para isso cobrando o que me cabe ou que me for dado.
302	“	Aos honoráveis e sábios senhores burgomestres, da cidade de Mühlhausen!	Carta Aberta a Mühlhausen alertando contra a visita do Mestre Tomás Müntzer:	Ora, esse espírito ficou três anos se gabando a mil, insurgiu-se e até agora não praticou a menor ação nem demonstrou um único fruto, a não ser seu desejo de matança, como podeis ser bem informados tanto de Zwickau como de Allstedt. Além disso, ele só envia vagabundos que Deus não enviou (pois não conseguem comprová-lo) nem foram vocacionados por pessoas humanas, mas vêm por iniciativa própria em não entram pela porta.
414	Guerra contra os Turcos	Da Guerra contra os Turcos, 1529		Isso aconteceria especialmente se o papa e os bispos estivessem na guerra. Eles profanariam e desonrariam ao extremo o nome de Cristo, já que são chamados a lutar contra o diabo mediante a palavra de Deus e a oração. Estariam deixando de lado vocação e ministério, querendo combater carne e sangue com a espada, o que não lhes é ordenado, mas também proibido. Ah, quão exultante Cristo me receberia no juízo final, se eu, comprometido com o ofício espiritual (devendo pregar e exercer a cura d'almas), o tivesse abandonado para, em lugar disso, empenhar-me em favor da guerra e da espada secular.

2.3.2 Educação, Escola e Professor em Martinho Lutero

Da mesma forma, procurei, nas Obras Seleccionadas, pelos termos *educação, escola e professor* e elaborei tabela idêntica a anterior, contendo, agora, imagens, representações sobre as funções da educação para o Reformador Lutero.

2.3.2.1 Do Volume 2: O programa da Reforma: Escritos de 1520

Pág	Título	Destinatário/ subtítulo	Temática	Texto
332	À nobreza Cristã da Nação Alemã, acerca da melhoria do Estamento Cristão, de 1520”	À Sereníssima, Poderosíssima Majestade Imperial e à Nobreza Cristã da Nação Alemã	Item 25, universidade	Nas escolas superiores e inferiores a lição mais importante e comum deveria ser a Sagrada Escritura, antes de qualquer coisa, e, para os meninos pequenos, o Evangelho. Queira Deus que cada cidade tivesse também uma escola de meninas , na qual elas ouvissem o Evangelho uma hora por dia, seja em alemão ou latim.
333	Ainda que as escolas superiores se aplicassem com diligência à Sagrada Escritura, também não deveríamos mandar todo mundo para lá – como acontece agora, quando só se pergunta pela quantidade, e cada qual quer ter um doutorado -, mas só os mais bem dotados , que previamente tenham recebido uma boa formação nas escolas menores .			

2.3.2.2 Do Volume 3: Debates e Controvérsias, I

Pág	Título	Temática	Texto
398	Dos Concílios e da Igreja		Por isso todos os senhores deveriam contribuir para que se mantenham párocos e escolas . Pois onde não podemos ter concílios, ali estão as paróquias e escolas , concílios permanentes e úteis, ainda que pequenos.
400	A questão das cerimônias deveria ser excluída totalmente dos concílios e ser tratada nas paróquias ou até mesmo nas escolas .		
398	“	Direito, poder, função e tarefa do concílio	Por isso os párocos e professores são os juízes inferiores , mas diários, permanentes, eternos, que anematizam sem parar, isso é, que resistem ao diabo e seu furor.
“	Um pároco e um professor estão lidando com pequenos e jovens malfeitores e		

Pág	Título	Temática	Texto
			produzem sempre novas gerações para bispos e concílios, onde houver necessidade.
400			Eles são as mais preciosas jóias da Igreja, eles mantêm a Igreja (...) de sorte que o mestre-escola também seja mestre de cerimônias ao lado do pároco, pois todos os demais aprendem-no dos alunos sem qualquer regulamentação nem esforço.
396			Achas realmente que ser pároco ou professor é um ofício tão insignificante que não pudessem ser comparados aos concílios?
“			Se não existissem escolas , de onde tiraríamos párocos?
“			Refiro-me a tais professores que não apenas ensinam artes às crianças e à juventude, mas educam na doutrina cristã e a inculcam fielmente.
430	“	3ª parte, conclusão	Pois a escola tem que fornecer à Igreja pessoas que podem tornar-se apóstolos, evangelistas, profetas, isto é, pregadores, párocos, governantes, sem contar as demais pessoas necessárias no mundo inteiro, que podem tornar-se chanceleres, conselheiros, escrivães, e semelhantes e que colaboram no governo secular.
“			(...) quando o mestre-escola é temente a Deus e ensina aos meninos a entenderem a palavra de Deus e a verdadeira fé, a cantar e a praticá-la, e os exercita na disciplina Cristã, ali as escolas são, como dito acima, concílios jovens e eternos, que certamente trazem mais proveito do que muitos outros concílios grandes.
431			a escola deve estar intimamente relacionada com a Igreja, pois nela se formam jovens pregadores e párocos que virão a substituir os que falecem.

2.3.2.3 Do Volume 5: Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia

Pág	Título	Subtítulo	Temática	Texto
68	Fundamentos	O sublime louvor, Salmo 118, XIX	“Abri-me as portas da justiça, para entrar e agradecer ao Senhor”	As “portas da justiça” portanto nada mais são do que as paróquias ou bispados, nos quais se desenvolvem publicamente os ofícios da cristandade , como pregar, louvar a Deus, agradecer, cantar, batizar, administrar e receber o Sacramento, disciplinar , consolar, orar e tudo que serve para a bem-aventurança, pois aí se encontram os conselheiros do reino espiritual de Cristo, pastores, pregadores, bispos, professores e outros curas d'alma.
303	Educação		1524, introdução	Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs: Constatamos hoje que as escolas estão no abandono.
306	“	“	Sobre as universidades	É bem verdade: se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferiria que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e

			e conven- tos	que ficassem mudos. Pois minha opinião séria, meu pedido e desejo que essas cocheiras e escolas do diabo mergulhem no abismo ou sejam transformadas em escolas cristãs .
307	“	“	Educar as crian- ças	De que nos valeria se, no mais, tivéssemos e fizéssemos tudo e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude ? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que comentemos contra as crianças, quando não as educamos .
318	Mesmo que não existisse alma e não se precisasse das escolas e língua por causa da Escritura e de Deus, somente isso já seria motivo suficiente para instituir as melhores escolas tanto para meninos como para meninas em toda parte, visto que também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem.			
320	Também uma menina pode dispender diariamente uma hora para ir à escola e, ao mesmo tempo, cumprir perfeitamente suas tarefas domésticas.			
322	Por último, recomenda-se a todos aqueles que se interessam pela criação e manutenção de tais escolas e do estudo das línguas na Alemanha, que não se poupem esforços nem dinheiro para a instalação de livrarias ou bibliotecas...			
330	“	Uma prédica para que se mandem os filhos para a escola, 1530	“	Uma coisa é certa: quando se ajuda, estimula e encoraja crianças a irem à escola e ainda quando se contribui para tanto com dinheiro e conselho para que isso se torne possível, a isso se chama, sem dúvida, ter levado e encaminhado os filhos a Cristo. Não estou me referindo a escolas de meretrício e casas de tolerância, mas a escolas nas quais se educam jovens nas ciências, na disciplina e no verdadeiro culto a Deus, onde aprendem a conhecer a Deus e sua palavra, para depois se tornarem pessoas capazes de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e criadagem. Pois não se mandam filhos à escola para aprenderem coisas dissolutas, levianas, imprestáveis e inúteis, mas para que sejam iniciados em exercícios honrados, sérios, úteis, disciplinados e cristãos.
333	Sem dúvida, o assunto agora depende de nós, porque vemos que também os chamados clérigos procedem nessa matéria como se quisessem ver a ruína de todas as escolas , da disciplina e do ensino, e inclusive estão dispostos a colaborar para seu destroçamento, porque já não têm a mesma liberdade arbitrária como até agora.			
342	“	“	Referin- do-se aos menino s menos	Naturalmente também os outros meninos deveriam aprender ao menos a entender o latim, a escrever e ler, mesmo que não fossem tão capazes; pois não precisamos pois não precisamos de eruditos doutores e mestres na Escritura; também precisamos de pastores comuns, que

			capazes	preguem o Evangelho e o catecismo ao povo jovem e rústico, que batizem e administrem o Sacramento, etc.
350	“	“	Aos meninos mais capazes	se tens um filho apto para o estudo e condições de mandá-lo estudar , mas não o fazes, (...) então, quanto depende de ti, (...) privas, (...) o império, o principado, o país, a cidade de um salvador, de um consolo, de uma pedra fundamental, auxiliador e libertador.
359	“	“	Valorização do professor	Resumidamente quero dizer o seguinte: a um professor ou mestre dedicado e piedoso ou a quem quer que seja que eduque e instrua fielmente os meninos, mais se pode recompensar o suficiente e não há dinheiro que o pague, como também diz o gentio Aristóteles. No entanto, entre nós essa tarefa continua desprezada tão escandalosamente, como se não valesse nada. Não obstante, querem ser cristãos.
“	“	“	Tendência pessoal para ser professor	De minha parte, se pudesse ou tivesse que abandonar o ministério da pregação e outras incumbências, nada mais eu desejaria tanto quanto ser professor ou educador de meninos . Pois sei que, ao lado do ministério da pregação, esse ministério é o mais útil, o mais importante e melhor. Inclusive tenho dúvidas sobre qual deles é o melhor, pois é difícil domesticar cachorros velhos e converter velhacos empedernidos, a que, afinal, se dedica o ministério da pregação, trabalhando muitas vezes em vão.
“	“	“	Educar é uma virtude	Sem dúvida, uma das virtudes mais elevadas na terra é educar fielmente os filhos da gente estranha, coisa que muito poucos, quase ninguém faz com os próprios.

2.4.2.4 Do Volume 6: Ética: Fundamentação da Ética Política, Governo, Guerra dos Camponeses, Guerra contra os Turcos, Paz Social

Pág	Título	Subtítulo	Temática	Texto
182	Governo	Salmo 101, interpretado por Dr. Martinho Lutero, 1534/35	Versículo 4: Longe de mim um coração perverso, não tolero o mau.(Falando sobre os epicureus)	Por isso repito: quem puder, seja um Davi e siga seu exemplo na medida do possível, especialmente os príncipes e senhores, que receberam poder e bens suficientes para isso da parte de Deus. E ele retribuirá muito mais, centuplicadas vezes, e, além disso, dará a vida eterna, como promete tão generosamente. E se não puder ser feito mais, que permaneçam ao menos as escolas e os púlpitos (que de qualquer forma não serão excessivamente muitos), visto que existem tantas instituições de caridade, conventos e feudos.

354	Guer ra dos Cam pone ses	Ao honrad o e circun- specto Caspar Müller	Carta aberta a respeito do rigoroso livrinho contra os campones es	O Evangelho veio para a Alemanha, muitos o perseguem, poucos o desejam, menos ainda são os que o aceitam; e os que o aceitam são lerdos e negligentes, permitem que se fechem escolas , que paróquias e pontos de pregação sejam suprimidos. Ninguém se lembra que é preciso conservá-los e educar o povo.
431	Guerr a contr a os Turco s	da Guerra contra os Turcos, 1529		Todo mundo pensa ter a liberdade de educar seu filho segundo a sua vontade, e que a palavra e a ordem de Deus se dane. Pois é, assim procedem os membros dos conselhos nas cidades e quase todas as outras autoridades também, ou sejam deixam que escolas se fechem como se estivessem descomprometidos em relação a elas e tivessem permissão para isso. Ninguém pensa que Deus ordenou seriamente e quer que as crianças dotadas sejam educadas para seu louvor e sua obra, o que não pode ocorrer sem as escolas .
450 - 451	“		Exortação à Oração Contra os Turcos	Assim, o turco também é nosso mestre-escola e precisa nos castigar com a vara e ensinar a temer e orar a Deus, senão nos deterioramos totalmente em meio a pecados e toda auto-suficiência, como aconteceu até o momento.
451	Os príncipes e senhores devem fazer justiça no território, controlar a usura, combater a ganância dos nobres, burgueses e camponeses. Acima de tudo, devem honrar a palavra de Deus, prover, proteger e promover as escolas , igrejas e os que as servem.			

2.4.2.5 Do Volume 7: Vida em Comunidade: Comunidade, ministério, culto, sacramentos, visitação, catecismos, hinos

Pág	Título	Subtítulo	Temá- tica	Texto
49	Comuni dade	Estatuto para uma Caixa Comunit ária, 1523	Proposta para a administ ração dos bens eclesiást icos	Em quinto lugar, os conventos mendicantes nas cidades poderiam ser transformados em boas escolas para meninos e meninas, como foram outrora; os demais conventos, entretanto, podem ser transformados em moradias, caso a cidade delas precisar...
306 - 307	Visitaçã o	Instrução aos visitadore s das escolas	Proposta de organiza ção das escolas	Pois quem pretende ensinar a outros, precisa dispor de muita experiência e preparo especial. Para adquiri-los precisa-se estudar por longos anos, desde a mocidade . (...) Essa não é uma arte insignificante, e não é possível que pessoas pouco instruídas possam ensinar e instruir a

				outras de modo claro e correto.
307			Necessidade secular das escolas	E não é somente a Igreja que precisa de gente qualificada , mas também o governo secular, que Deus também aprecia.
307	<p>Ora, as escolas dos meninos têm muitas falhas. Para que a juventude seja instruída corretamente, estabelecemos a seguinte ordem:</p> <p>Em primeiro lugar, os professores devem empenhar-se a ensinar somente o latim aos alunos...</p> <p>Em segundo lugar, não devem sobrecarregar os alunos com muitos livros, mas evitar, de todas as formas, a multiplicidade.</p> <p>Em terceiro lugar, é necessário dividir os alunos em classes.</p>			
307 - 311			Organização das classes	<p>(...)</p> <p>A primeira classe é formada pelos alunos que aprendem a ler.</p> <p>(...)</p> <p>A segunda classe é constituída dos alunos que sabem ler e que agora precisam aprender a gramática.</p> <p>(...)</p> <p>Depois de bem exercitados na gramática, separem-se os mais aptos e forme-se como eles a terceira classe.</p>
59	Comunidade	Estatuto para um Caixa Comunitária	Gastos com a educação escolar	... afim de que à frente de um cargo tão necessário como a educação e instrução cristã , honesta e honrada da juventude seja colocado um homem probo, irrepreensível e bem instruído. Em sua disciplina, ensino, vida e administração, esse mestre deverá assumir o compromisso de orientar-se pelo teor da supramencionada regulamentação de nosso ministério pastoral comum.
			Mulher professora	.. a uma mulher honesta, de certa idade e irrepreensível, pra que instrua as meninas abaixo de 12 anos em verdadeira disciplina cristã, honra e virtude...
182	Culto	Missa alemã e ordem do culto	Prefácio de Martinho Lutero	Para educar pessoas, Cristo teve que tornar-se pessoa. Se quisermos educar crianças , nós também precisamos tornar-nos crianças com elas.
345	Catecismos	Catecismo maior		Eis que assim poderíamos educar o jovem , de maneira infantil e a brincar, em temor e honra de Deus, por forma tal, que o primeiro e o segundo mandamentos estivessem em pleno funcionamento e constante exercícios. (...) Seria essa também a maneira acertada de bem educar as crianças , desde que se possa acostamá-las mediante bondade e divertimento.

3 - O PROFESSOR INICIANTE

3.1 Metodologia e descrição da pesquisa

Para decidir pela metodologia para esta pesquisa, foi necessário ler o que já havia sido produzido no mundo, na América Latina e no Brasil. Eu procurava algo que pudesse iluminar a minha pesquisa. Primeiro, procurei alguma leitura que falasse diretamente sobre o início de carreira do professor e, se possível, sobre o primeiro ano de atuação.

Infelizmente, encontrei muito pouco sobre este assunto no Brasil. Inicialmente encontrei uma dissertação de mestrado defendida em 30 de abril de 2004 na Universidade de São Carlos, com o título: *O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira* por Silvia Vilhena Pizzo. Nesta dissertação, a autora reconstrói duas histórias de vida de professoras que encerraram a sua carreira, dando ênfase aos primeiros anos de sua atuação.

Num segundo passo, passei a procurar por vida e carreira de professores no Brasil. Segundo Selva Guimarães Fonseca, o trabalho pioneiro nesta área é de Zeila Damartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca, sob o título *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*. Esse trabalho foi realizado em 1984.¹⁷⁸

Na Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile, o pesquisador José Cornejo Abarca realizou uma espécie de inventário sobre o que se tem produzido no nosso

¹⁷⁸ Selva Guimarães FONSECA. *Ser professor no Brasil*, p. 29.

meio profissional acerca dos professores que iniciam na docência. Ele constata que, desde 1985, no âmbito da investigação educativa, o tópico docente é o que mais aparece, com destaque à formação, vocação, capacitação e profissionalização docente, o perfil, as condições de vida e de trabalho dos professores. Para encontrarmos informações a respeito da questão do professor iniciante em nossos países, seria necessário recorrermos às temáticas acima referidas, afirma o pesquisador.¹⁷⁹

O professor nem sempre foi o centro das pesquisas em educação. De acordo o suíço Michael Huberman, o interesse pelo estudo dos ciclos da atividade profissional tem origem na década de 50 com os estudos psicológicos de Erik Erikson, por exemplo. Além disso, a Escola de Chicago, que inovou com a metodologia da história oral, também contribuiu para as futuras pesquisas com professores. Huberman ainda afirma que, a partir dos anos 70 e 80, essas duas origens estimularam o interesse dos estudos biográficos com os docentes.

Conforme Huberman, uma das primeiras publicações sobre a vida dos professores ocorreu nos anos 60, por um pesquisador chamado Fuller, seguido de outros. Essas pesquisas se desenvolveram graças a influências dos princípios psicodinâmicos de raiz neofreudiana, do interacionismo simbólico da Escola de Chicago, da psicologia do desenvolvimento da *life-span*¹⁸⁰, além do avanço nas áreas da Psicologia, da Sociologia e da Biologia.

A partir dos anos 70, segundo Huberman, os estudos começaram a se preocupar com a carreira profissional, incluída a dos professores. Apoiados sobre as pesquisas de Jung, Erikson e Levinson, alguns autores, como Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1979; Goodson, 1984; Veenman, 1984; Vonk & Schras, 1987, começaram a ampliar e aprofundar o seu enfoque, envolvendo temas como a abordagem geral do desenvolvimento do jovem e do adulto, perspectivas que caracterizam o desenvolvimento profissional e as condições em que os professores exercem suas atividades.

Antônio Nóvoa classifica os anos 60 como o período em que os professores “estiveram ausentes nos estudos sobre dinâmica educativa”; nos anos 70, os professores foram acusados de reproduzir as desigualdades sociais; e, nos anos 80 (no Brasil, anos 90),

¹⁷⁹ José Cornejo ABARCA. Op. cit., p. 51-100.

¹⁸⁰ Em consulta Scielo.br é possível encontrar diversos artigos científicos brasileiros que utilizam o termo *life-span* em inglês e as traduções mais utilizadas são: “Curso de Vida” e “Duração da vida”.

proliferaram os mecanismos de controle e de avaliação dos professores. O autor constata que as pesquisas sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias ou seus desenvolvimentos pessoais começaram a crescer enormemente em 1984 a partir da publicação da obra de Ada Abraham, *L'enseignant est une persone*, ou seja, *o professor é uma pessoa*.¹⁸¹ Já nos anos 90, as pesquisas começaram a dar mostra de que o professor deve ser reconhecido como o protagonista da tarefa educacional. Nesta perspectiva, o professor abandona a sua posição passiva e volta a exercer uma função ativa no processo de ensino-aprendizagem. António Nóvoa ressalta

que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos.¹⁸²

A respeito do professor iniciante, as publicações atuais encontram-se, na Europa, nos EUA, no Canadá e na Austrália, numa fase de avaliação sobre a implantação dos sistemas de “mentoring” ou de apoio à “induction”¹⁸³. Há, também naqueles países, muitas páginas de internet que servem de auxílio pedagógico e psicológico aos professores recém-formados. A seguinte página de internet oferece 56 links, com esta finalidade: <http://www.middleweb.com/mentoring.htm>. E cada link abre outras janelas relacionadas a esse tema.¹⁸⁴

Diversas foram as metodologias adotadas pelos pesquisadores de todo o mundo para retratar a história de professores, suas experiências, seu desenvolvimento profissional e a construção de sua identidade. E também são vários os campos de saber que se interessaram pelo assunto.

Michael Huberman, em suas duas principais obras, *Le cycle de vie professionnelle des*

¹⁸¹ António NÓVOA. *Os professores e a história da sua vida*, p. 15.

¹⁸² António NÓVOA. *Os professores e sua formação*, p. 23.

¹⁸³ *Mentoring* é um sistema de mentores criado em diversos países, que serve para dar suporte pedagógico e psicológico a professores recém-chegados das universidades ou a professores novos nas escolas; *Induction* é como se chama a inserção do professor no ambiente de trabalho, geralmente se refere aos primeiros meses ou anos da carreira docente.

¹⁸⁴ Esta página contém links que nos levam a diversos programas de apoio ao professor. Eis alguns exemplos: 1) *New Teachers Online* (são professores que dão suporte via internet a professores iniciantes e seus mentores); 2) *The Good Mentor* (um programa de formação de mentores); 3) *How to Help Beginning Teachers Succeed* (um livro publicado para ajudar professores novos a conseguir sucesso em suas carreiras); 4) *Easing the Way for New Teachers* (como escolas podem auxiliar professores novos, de modo que não apenas sobrevivam, mas se

enseignants secondaires e *La vie des enseignants - Évolution et Bilan d'une profession*, foi, segundo Gonçalves, aquele que até agora procurou compreender com maior profundidade o processo de desenvolvimento do percurso profissional dos professores secundários. Essas duas obras mostram o resultado de suas pesquisas sobre o ciclo de vida dos professores, tentando combinar diversos fatores (psicológicos, sociais, físicos, culturais). Ele preferiu identificar como as pessoas representam as suas atuações nos diversos momentos da carreira, valorizando a sua fala e suas explicações sobre as suas vivências como professores.¹⁸⁵

Uma outra metodologia aparece nas pesquisas de Ivor F. Goodson, principalmente na obra *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. Ele usa de histórias de vida para recuperar e entender as práticas pedagógicas dos professores, envolvendo-os como investigadores e desenvolvendo o seu espírito de colaboração. Ele acredita na importância do ambiente sociocultural e as experiências de vida na prática profissional dos professores e também considera o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas como fatores de influência sobre a sua prática educativa. Ele defende o uso das histórias de vida com o seguinte argumento:

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.¹⁸⁶

Em *Episódios do passado evocados por professores aposentados*, Miriam Ben-Peretz apresenta uma outra perspectiva de construção do desenvolvimento profissional dos professores. Ela faz uma “investigação narrativa” sobre recordações incorporadas nas pessoas, como parte do contexto social de suas profissões. Parafraseando F. M. Connely e D. J. Clandinin, a pesquisadora destaca que

A razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no facto de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo.¹⁸⁷

O processo de socialização do professor é tema nas pesquisas de Carlos Marcelo

desenvolvam durante a sua carreira)

¹⁸⁵ Michael HUBERMAN. *O ciclo de vida profissional dos professores*, p. 31-61.

¹⁸⁶ Ivor GOODSON. *Dar voz ao professor*, p.75.

Garcia. Ele descreve a inserção do professor do ensino superior em seu lugar de trabalho, relatando as dificuldades que ele enfrenta em relação aos seus colegas de trabalho e ao reconhecimento da comunidade estudantil. Em outra pesquisa, Marcelo analisa as estratégias de inserção profissional dos docentes europeus, especificamente na Espanha.

Na mesma perspectiva, além desse autor, ainda vale mencionar as pesquisas realizadas pelo espanhol Francisco Imbernón¹⁸⁸, que pesquisa detalhadamente o processo da iniciação profissional como docente, por intermédio de entrevistas, numa tentativa de generalização e de descrição de tipologias docentes.

O português José Alberto Gonçalves¹⁸⁹, para a sua dissertação de mestrado, fez uma pesquisa com 42 professoras sobre as dificuldades das docentes de Ensino Primário, durante os diversos ciclos de vida profissional elaborados por Michael Huberman. Ele analisa os comportamentos, as atitudes e as representações das professoras sobre si próprias, percurso profissional de cada professora, a vida particular, por meio de um método biográfico. Essa mesma abordagem biográfica é realizada pela professora Maria Helena Cavaco no texto *Ofício de Professor: o tempo e as mudanças*. Ela trata, neste texto, das mutações sociais, do professor como pessoa, dos ciclos de vida, da insegurança no início da profissão e das relações entre os professores.¹⁹⁰

Diante desse leque de estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, decidi-me por um cruzamento de abordagens e metodologias para recuperar as vivências do estágio e, principalmente, elucidar as auto-imagens e representações que restaram dessa experiência de vida para alguns professores iniciantes egressos do curso normal de nível médio. A intenção é usar, além da documentação escrita, a metodologia da história oral temática, como mecanismo de preencher e compreender lacunas deixadas nos relatórios analisados. Com isso, fica difícil objetivar os dados para reuni-los em generalizações e proceder a uma análise quantitativa dos resultados obtidos. De fato, o registro das histórias orais temáticas permite elaborar, segundo Selva Guimarães Fonseca,

¹⁸⁷ Miriam BEN-PERETZ. *Episódios do passado evocados por professores aposentados*, p. 199.

¹⁸⁸ Francisco IMBERNÓN. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, p. 7

¹⁸⁹ José Alberto M. GONÇALVES. *A carreira das professoras do ensino primário*, p. 141-169.

¹⁹⁰ Maria Helena CAVACO. *Ofício de professor*, p. 155-191.

uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstróem suas experiências passadas.¹⁹¹

Fui à busca de material escrito ou de colaboradores que pudessem me auxiliar nessa tarefa. Descobri, na própria escola onde leciono, o Instituto de Educação Ivoti, na sala de coordenação do Curso Normal, uma coleção de pastas de estágio,¹⁹² nas quais os alunos-professores faziam uma espécie de auto-avaliação narrada no final do processo de estágio. Paraphraseando Howard Becker, achei muito útil esse material para a formulação de teoria sociológica¹⁹³, levando em conta que essas pastas reúnem em torno de 300 relatórios de professores iniciantes a partir do ano de 1998.

Numa primeira leitura rápida desse material, percebi que não seria possível lê-lo todo, já que muitos relatos excediam 10 páginas. Uma escolha aleatória não era cabível, já que o meu tema não eram as pastas, mas as representações sobre o professor, considerando que o conteúdo de muitas dessas pastas era superficial e não trazia as informações necessárias ao conhecimento aprofundado do processo de iniciação profissional. A circunstância de produção desses relatórios também deixava dúvida sobre a honestidade das informações lá contidas. Nas palavras de uma supervisora:

eles escrevem esses relatórios bem no final do ano, quando já estão cansados e nem lembram mais da riqueza que foi o estágio deles. Alguns são tão fracos, que mandamos reescrever.¹⁹⁴

Com isso, decidi que precisaria de outros métodos e técnicas, sem menosprezar as pastas e o seu valor notório, para preencher determinadas omissões, clarear determinadas situações, ou mesmo aprofundar algumas temáticas, cujas abordagens eram insuficientes nas pastas para a compreensão da construção das representações sobre os professores iniciantes.

Para a análise dos relatórios em si, foi necessário conhecer um pouco da análise do discurso. Conforme a lingüista Fernanda Mussalim, a análise do discurso é

uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, a organização e a função do discurso.”¹⁹⁵

¹⁹¹ Selva Guimarães FONSECA. *Ser professor no Brasil*, p. 34.

¹⁹² Uma destas pastas vem anexada a esta dissertação como ilustração.

¹⁹³ Howard BECKER. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, p. 101.

¹⁹⁴ G. D. Supervisora de estágio.

¹⁹⁵ Fernanda MUSSALIM. *Análise do discurso*, p. 76.

Primeiro, foi necessário descrever a escola onde o estagiário trabalhou; depois a escola pela qual se formou; e, por fim, descrever o contexto de produção das pastas de estágio, dando especial atenção à intenção de produção e os possíveis efeitos resultantes da produção do texto escrito. Assim, era possível iniciar o passeio entre texto e contexto, auxiliado pelas consultas em outras fontes para aprofundar o entendimento do dito e do não-dito no discurso oral e escrito. E a base do dito, o início da pesquisa, estava na leitura dos relatórios finais de estágio, para iniciar a coleta de dados sobre as representações desses estagiários a respeito do seu início de carreira. O não-dito era preciso resgatar por meio da entrevista oral.¹⁹⁶

Além dos relatórios finais do estágio, encontrei, nas pastas de estágio, questionários preenchidos pela direção ou coordenação das escolas onde os estagiários realizaram as suas práticas; e uma ficha de auto-avaliação, na qual o estagiário atribuía notas para diversos quesitos considerados importantes pela escola de formação. Esses dados me serviram para compreender as imagens que têm as escolas de aplicação sobre a atuação dos novos professores, as auto-imagens do professor iniciante e os critérios de avaliação da escola de formação. Do questionário das direções transcrevi as respostas às perguntas: 7) qualidades e/ou habilidades que mais se destacaram no trabalho do estagiário na escola; e 8) deficiências observadas e não superadas no desempenho do estagiário. Com essas transcrições, pude desenhar um perfil de representações das escolas de aplicação em relação ao novo profissional, comparando-as com os relatórios dos próprios estagiários e com as exigências da escola de formação. Além disso, essas fichas e questionários me permitiram esboçar uma tabela de dados sobre gênero, horas e alcance do estágio realizado pela escola de formação.

Para resgatar as representações da supervisão de estágio sobre o início de carreira docente, eu tinha à disposição os cadernos de visita dos estagiários, nos quais os supervisores faziam seus comentários sobre as aulas a que tinham assistido e sobre os planos de aula. Senti-me obrigado a realizar ao menos uma entrevista com uma das supervisoras para esclarecer alguns detalhes que considerei importante.

Assim, optei por contar com a colaboração dos professores que se formaram no curso normal em nível médio do Instituto de Educação Ivoati (IEI) e que realizaram a prática nesta mesma instituição e ainda permanecem trabalhando lá. Dessa forma, tive acesso a um número

¹⁹⁶ George GASKEL. *Entrevistas individuais e grupais*, p. 64-89.

maior de fontes, como os documentos pessoais, os cadernos de visita mensais e outros materiais, além dos registros escolares. Houve também maior oportunidade de agendar e realizar as entrevistas. Além disso, a delimitação me permitiu considerar 4 professoras e um professor, o que significa 100% dos professores nessas condições.

No uso da metodologia oral, reconstruí uma história temática por meio de uma entrevista semidirigida e um depoimento oral sobre as experiências vividas individual e coletivamente, levantando dados em relação a sua própria prática, ao grupo de colegas, ao grupo de professores e à comunidade escolar. Como já foi citado, não foi uma busca de provas, nem de uma história oficial, porque o depoimento oral encontra na testemunha a noção de prova e verdade, como afirma Danièle Voldman.¹⁹⁷ E essas testemunhas, que vivenciaram o processo de iniciação no magistério, firmaram um contrato com o pesquisador, o que resultou num comprometimento mútuo e implicou, para aquele, a consciência de precisar depor e, para este, consignar e conservar os dados.

Ivor Goodson comenta sobre a credibilidade da história oral: o discurso dos professores sobre suas próprias vidas tem sido muito consistente e coerente; e professores que foram entrevistados anos mais tarde por outros pesquisadores não mudaram os seus discursos em relação ao passado¹⁹⁸. Ele acredita, depois de analisadas várias histórias de vida, que os professores concebem a sua prática em função da quantidade de investimento na formação e no ensino, nas suas experiências propriamente ditas e no ambiente sócio-cultural de trabalho. Além destes, há fatores relevantes tais como: as pessoas que influenciaram a escolha profissional, a origem sócio-cultural e o momento histórico em que estudou e começou a trabalhar.

Em parte, minha pesquisa se enriqueceu com a metodologia da observação-participante, já que alguns dos eventos com os estagiários de 2004 (que não fazem parte da minha pesquisa) como os seminários ocorriam no IEI. Em função disso, eu tinha a chance de perguntar toda semana como eles estavam se saindo. Basicamente, essa presença me ajudou a compreender os processos e situações descritas pelos colaboradores em suas entrevistas e relatórios. Neste sentido, Burgess acredita que a tarefa dos cientistas sociais é

¹⁹⁷ Danièle VOLDMAN. *A invenção do depoimento oral*, p. 247-269.

¹⁹⁸ Ivor GOODSON. *Op. cit.*, p. 63-78.

interpretar os significados e experiências dos atores sociais, uma tarefa que apenas pode ser levada a cabo através da participação dos indivíduos envolvidos.¹⁹⁹

De modo a entender a construção e representação que diferentes grupos relacionados diretamente aos professores iniciantes fazem do início da carreira docente, defini, levando em conta argumentos supracitados, os seguintes professores-colaboradores para a presente pesquisa: Maria, ano 2000; Teresa, ano 2000; José, ano 2001; Augusta, ano 2002; Eduarda, ano 2003.²⁰⁰ Tendo vivenciado realidades semelhantes, faz-se necessário o levantamento de dados paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais, enfim, os “sujeitos genéricos”, pois têm o poder de representar individualmente o grupo de professores iniciantes no IEI. E o objetivo principal é preservar a lógica intrínseca da construção, sem obrigatoriamente explicar o conjunto de experiências realizadas por professores iniciantes em outros estabelecimentos. Também não deixei de olhar e retirar dados de outros relatórios de modo um tanto aleatório, a fim de enriquecer com outras informações os fatos apresentados pelos entrevistados. As outras experiências, estas sim, servirão de parâmetros e referenciais para enriquecer o estudo de cada uma das entrevistas.

3.2 A escola de formação de professores de Séries Iniciais: o IEI

O início das atividades do “Seminário Evangélico Alemão de Professores”, com o número de quatro alunos nas dependências do atual Asilo Pella-Bethania de Taquari, no ano de 1909, teve como objetivo suprir a necessidade de formação de professores e pregadores para a Igreja Evangélica de Confissão Luterana, a IECLB. Pastores doavam parte de seus salários e a coleta dos cultos para financiar os custos do seminário. Os professores formados deveriam ser

polivalentes e líderes com uma visão que abrangesse desde o processo de alfabetização até à lide com muitos problemas na comunidade religiosa e civil.²⁰¹

¹⁹⁹ Robert G. BURGESS. *A observação participante*, p. 85-107.

²⁰⁰ Nomes fictícios.

²⁰¹ Hans-Jürgen PRIEN. *Formação da Igreja Evangélica no Brasil*, p. 204-205.

Depois de duas transferências, a primeira para Santa Cruz do Sul e, posteriormente, para São Leopoldo, surgiu, em 1960, a necessidade da formação de professores catequistas, devido à falta de pastores. Destarte, ao lado da formação profissional pedagógica para o exercício do magistério, a Escola Normal Evangélica, como passou a ser chamado o Seminário de Professores, integrou em seu currículo o objetivo de

proporcionar uma formação teológico-catequética com fundamentação bíblico-teológica necessária à iniciação e prática da tarefa catequética: ensino religioso, culto infantil, preparação de material didático, cooperação em seminários, pregação em cultos dominicais etc.²⁰²

Ainda antes de se instalar nas novas dependências em Ivoti (1966), fruto de muitas campanhas entre as comunidades evangélicas e de auxílio de verbas da Alemanha, criou-se o Fundo de Manutenção da Escola Normal Evangélica, seguido futuramente por outros fundos de bolsas. Fez-se necessário a sua criação para continuar garantindo o acesso de jovens provenientes de famílias de baixa renda, como agricultores, professores, pastores e pequenos comerciantes.

Em 1970, começaram a se extinguir as verbas para a concessão de bolsas de estudo. O curso, entretanto, ainda parecia relevante para possibilitar o ingresso de alunos do interior ao então Curso Normal Catequético. Criou-se, assim, a GRAMADA – Granja Modelo de Aprendizagem e Difusão Agropastoril, com concentração nos setores de gado leiteiro, avicultura, suicultura e cunicultura – para difundir técnicas atualizadas a filhos e a filhas de agricultores e à obtenção de recursos financeiros para o Fundo de Bolsas de Estudos da Escola.

Essa granja possibilitou o aproveitamento da mão-de-obra de jovens, de ambos os sexos, selecionados e devidamente registrados como funcionários da mantenedora, com meia jornada de trabalho, na granja ou nos serviços de cozinha, lavanderia, limpeza e ajardinamento, e, no outro meio turno, financiava a formação de professores e professoras catequistas que residiam nos internatos.²⁰³

Esses funcionários eram alunos da escola. Esse modelo, chamado de Escola-Trabalho e mantido até o ano de 1999, permitiu o acesso de alunos, futuros professores, que, com o seu próprio trabalho, pagavam os seus estudos, suas aulas de instrumento e de línguas estrangeiras. Essa forma de autofinanciamento tornou-se inviável com o aumento da idade

²⁰² Depoimento de Hans Günter Naumann, diretor do IEI durante 33 anos e professor durante 49.

mínima para o vínculo laboral que passou de 14 para 16 anos.

Anos mais tarde, quando o número de alunos começou a aumentar, a escola foi obrigada a ir à busca de novos recursos no Brasil e no exterior, já que os recursos provenientes do Governo Federal, da própria IECLB e de muitos outros órgãos, mostravam sensível redução.

Atualmente, as bolsas de estudo provêm de mais de trinta organismos, doadores e instituições diferentes, com o principal objetivo de financiar a formação de professores, além de líderes em diversos setores sociais, comunitários e eclesiásticos, para todo o Brasil. Alguns doadores vêm listados a seguir.

- 1.Obra evangélica de missão (Evangelisches Missionswerk)
- 2.Obra Gustavo-Adolfo (Gustav-Adolf-Werk)
- 3.Associação Martin Luther (Martin-Luther-Bund)
- 4.Obra diacônica da Igreja Evangélica Luterana da Alemanha (Diakonisches Werk)
- 5.Kindernothilfe via AMENCAR
- 6.Igreja Evangélica da Baviera – Alemanha (Kirchlicher Entwicklungsdienst Bayern)
- 7.Fundo de Capitalização da Federação Luterana Mundial - Genebra
- 8.Comunidades, instituições, amigos e ex-alunos na Alemanha
- 9.Grupo de amigos da Noruega através do Lar Padilha de Taquara – RS
- 10.República Federal da Alemanha, através do ZfA – órgão para auxílio em aulas de Alemão e formação de professores
- 11.Empresas do RS, SC e SP
- 12.Associação dos ex-alunos do Instituto Pré-Teológico (já extinto)
- 13.Associação dos ex-alunos da Escola Evangélica Ivoti
- 14.Prefeitura municipal de Ivoti e outros municípios
- 15.Governo do Estado através de convênios
- 16.Governo Federal via incentivo a entidades filantrópicas
- 17.Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
- 18.Comunidades evangélicas e Regiões Sinodais, através de coletas e campanhas
- 19.Professores do Instituto de Educação Ivoti
- 20.Escolas da Rede Sinodal de Educação
- 21.Além de outras contribuições esporádicas de empresas, amigos e arrecadações via promoções da própria instituição.

Ainda hoje o perfil dos jovens que estudam no Curso Normal é de pessoas oriundas de famílias com problemas financeiros, sociais ou familiares. Este foi o espírito e o alicerce que moveu a criação e move a manutenção do atual Instituto de Educação Ivoti com internato

²⁰³ Depoimento de Jandir Engelmann, administrador da Associação Evangélica de Ensino, mantenedora do IEL.

feminino e masculino. Esse aspecto da cedência de bolsas de estudo é muito relevante nesta escola. O critério para a seleção e oferta de uma bolsa de estudo a um aluno é o da vocação ou inclinação para ser líder ou professor. A coleta de dados sobre o aluno se dá por meio de provas escritas e entrevistas individuais e coletivas.

O Curso Normal forma de 35 a 80 professores para os Anos Iniciais e Educação Infantil todos os anos. 60% desses alunos e alunas são internos/as, e 96,5% destes têm bolsas de estudo. Isso significa que o Instituto somente consegue manter o Curso com tanta procura porque subsidia a formação profissional das pessoas que querem ser professores e professoras. Essa mesma bolsa de estudo não é oferecida aos colegas que freqüentam o Ensino Médio. Todos os anos é feita nova avaliação para a concessão ou renovação das bolsas aos alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do Curso de Magistério. Caso se perceba uma falta de empenho e dedicação aos estudos, ou um desinteresse pelas disciplinas específicas do Curso Normal, como didáticas e práticas, o aluno pode sofrer algum corte no valor da bolsa, o qual pode ser recuperado, caso o aluno melhore os seus conceitos em sala de aula.

Atualmente a distribuição das bolsas se dá da seguinte maneira: de um total de 174 alunos do Curso Normal, 167 são bolsistas, com uma média de 74% de seus custos cobertos pelo fundo de bolsas. As bolsas variam de 15 a 100%. Nas turmas N3A e N3B, 100% dos alunos e alunas são contemplados com bolsas de estudo. Desde 1996, os ex-alunos são convidados a devolver anualmente um valor simbólico dessa bolsa.

Nem todos os alunos do Curso Normal fazem o estágio. Geralmente são os rapazes que acabam tomando outros rumos ou entrando diretamente em algum curso de licenciatura. Estes não precisam, em função de sua desistência, ressarcir valor maior da bolsa recebida durante o Curso.

Segundo os dados oferecidos pela secretaria, o IEI formou, em sua trajetória, em torno de 1600 professores. Numa etapa seguinte da pesquisa, seria interessante descobrir quantos desses professores continuaram/continuam no ofício. A secretaria não dispõe dessa informação.

Tomando por base os professores estagiários dos últimos 4 anos, ou seja, a partir de

2000, é possível verificar alguns dados interessantes.²⁰⁴ Ao todo foram avaliadas 188 pastas de estágio, nas quais constavam os dados que juntei a seguir.

Tabela 10: *Tipo de escola em que os estagiários atuaram.*
Instituto de Educação Ivoti, 2000-2003.

Tipo de escola	2000	2001	2002	2003	Total
Municipal	30	22	29	40	121
	67,00%	58,00%	64,00%	66,00%	64,00%
Estadual	10	12	14	17	53
	22,00%	31,00%	32,00%	28,00%	28,00%
Particular	5	4	2	3	14
	11,00%	11,00%	4,00%	5,00%	8,00%
TOTAL	45	38	45	60	188
	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Pastas de estágio, IEI

Nessa tabela acima, não há como negar, apesar de não constar diretamente, que o IEI não forma professores para as escolas particulares, mas muito mais para as municipais e estaduais, que são, em boa parte, escolas de campo. Criado com a finalidade de preparar professores para as escolas da Rede Sinodal de Educação, o IEI extrapola em muito esse limite.

A tabela seguinte mostra a quantidade de alunos atendidos pelos estagiários em apenas 4 anos. Para fins de análise, dividi as classes de aula em categorias, que mudam a cada cinco alunos contados. Depois, fiz a média e a multipliquei pelo número de turmas, atingindo os seguintes resultados:

²⁰⁴ Essas pastas coincidem com as turmas às quais pertencem os entrevistados.

Tabela 11: Tamanho das turmas por categorias.
RS, 2000-2003.

Nº de alunos	2000	2001	2002	2003	Total de turmas	Média total
06 a 10	12	4	5	9	30	240
11 a 15	6	8	11	14	39	507
16 a 20	13	9	12	16	50	900
21 a 25	6	12	11	12	41	943
26 a 30	7	5	2	7	21	588
31 a 35	1	-	4	2	7	213
Total de alunos atendidos pelos 188 estagiários neste período						3391

Fonte: Pastas de estágio

A média de alunos em cada sala de aula é de 18. E o número total de alunos atendidos por esses professores iniciantes é de aproximadamente 3.391. Este é um leque de abrangência bastante amplo, ou seja, o IEI espalha a sua influência por meio de seus alunos a 800 ou 900 crianças todos os anos.

Nesta terceira tabela, registrei a série em que cada professor atuou. Conforme a supervisora, K.M., a distribuição por séries se dá geralmente não por interesse ou por competência, mas por disponibilidade das escolas que oferecem turmas para estagiários.

Tabela 12: Séries de atuação.
RS, 2000-2003.

Série de atuação	2000	2001	2002	2003	Total
1ª	3	4	4	7	18
2ª	17	12	17	18	64
3ª	14	17	17	22	70
4ª	7	3	3	3	16
Multisseriada	4	2	4	8	18
Educ. Infantil	-	-	-	2	2

Fonte: Pastas de estágio, IEI

Como é possível verificar nas declarações da professora Eduarda, lecionar nas primeiras séries é mais difícil, porque o resultado do processo de alfabetização é mais

palpável do que os conteúdos das séries seguintes. As quartas séries são consideradas difíceis para quem começa. E a Educação Infantil começou, apenas no ano 2003, a fazer parte da formação dos professores no IEI.

A seguir, a tabela 4 mostra uma tendência da extensão do estágio supervisionado. Em alguns lugares, algumas escolas não permitem estágios de meio ano. Portanto o estagiário não tem opção. Mas algumas escolas aceitam estagiários na primeira metade, depois na segunda metade do ano.

Tabela 13: *Extensão do estágio supervisionado.*
Instituto de Educação Ivoti, 2000-2003.

Dias letivos	2000	2001	2002	2003	Total
Semestre	14	13	21	36	84
	31,00%	34,00%	46,00%	60,00%	44,00%
Ano	31	25	24	24	104
	69,00%	66,00%	54,00%	40,00%	66,00%

Fonte: Pastas de estágio, IEI

Não sei se estes dados são suficientes, mas parece que se delineia uma tendência de redução do tempo de estágio. Houve uma espécie de inversão: enquanto em 2000, 30% optava por estágio de um semestre, em 2003 são 60%, ou seja, os professores optam por reduzir o número de horas práticas em sala de aula.

A presença masculina no corpo docente dos Anos Iniciais é de apenas 5%. Mas a tabela seguinte não pode nos oferecer nenhuma tendência. Parece que esse número é estável, porque, atualmente, em 2004, entre os 65 estagiários estão novamente 6 rapazes, ou seja, 9%.

Tabela 14: *Gênero.*
Instituto de Educação Ivoti, 2000-2003

Gênero	2000	2001	2002	2003	Total
Feminino	43	36	40	60	179
	95,00%	95,00%	88,00%	100,00%	95,00%
Masculino	2	2	5	nenhum	9
	5,00%	5,00%	12,00%	0,00%	5,00%

Fonte: Pastas de estágio, IEI

A última dessas tabelas apresenta o nome dos municípios onde foram realizados os estágios a partir do ano 2000. Como uma das poucas escolas de formação que atende estagiários em municípios distantes, esse leque de abrangência é bastante amplo. E a distância atingida chega a um raio de 150km. A partir do ano 2004, a distância aumenta ainda mais, já que o IEI mantém uma supervisora que vai a 500, 600 km. Para acabar com a tendência de êxodo, em função do internato, trazendo filhos de agricultores para a Região Metropolitana de Porto Alegre, o IEI resolveu possibilitar a prática de estágio em seus municípios de origem.

Tabela 15: *Municípios de atuação.*
RS, 2000-2003.

Cidade	2000	2001	2002	2003	Total
Picada Café	-	1	2	-	3
Santa Maria do Herval	-	-	2	-	2
Dois Irmãos	3	2	2	3	10
Novo Hamburgo	1	1	1	4	7
Porto Alegre	-	-	-	1	1
Gramado	-	-	-	1	1
Portão	-	-	3	1	4
Canoas	-	-	-	1	1
Brochier	-	3	-	3	6
São Leopoldo	1	-	1	1	3
São José do Hortêncio	1	2	-	2	5
Ivoti	21	13	19	21	74
Estância Velha	7	5	5	8	25
Presidente Lucena	3	1	3	5	12
Lindolfo Collor	3	3	2	7	15
Venâncio Aires	1	-	1	1	3
Morro Reuter	-	-	-	1	1
Itati	-	-	1	-	1
Pareci Novo	-	-	1	-	1
Teutônia	-	-	1	-	1
Imigrante	1	-	1	-	2
Lajeado	-	1	-	-	1
Nova Petrópolis	-	1	-	-	1
Salvador do Sul	-	1	-	-	1

Cidade	2000	2001	2002	2003	Total
Marcelino Ramos	-	1	-	-	1
Arroio do Tigre	-	2	-	-	2
Três Coroas	-	1	-	-	1
Rincão N. Senhora	1	-	-	-	1
Montenegro	1	-	-	-	1
Arroio dos Ratos	1	-	-	-	1
Total	45	38	45	60	188

Fonte: Pastas de estágio, IEI

3.3 Representações pessoais: como me tornei professor

A redação de como me tornei professor adquire importância fundamental para amarrar a presente pesquisa a minha própria construção de percurso profissional. Sinto a necessidade de me auto-compreender, de descobrir em quais vivências está arraigada a minha vontade de estudar os conflitos docentes, de conhecer o professor e sobre como ele representa o início de sua carreira.

Como o objeto da minha pesquisa são as representações sociais sobre professores iniciantes, considero importante delongar-me um pouco mais sobre o processo da minha própria escolha profissional e a minha inserção no magistério.

Sou filho de pequenos agricultores do município de Itapiranga-SC. Neto de casal de imigrantes alemães e vivendo em meio a recursos escassos, compreendi, desde cedo, que uma das poucas alternativas para progredir social e economicamente naquele ambiente era enveredar pelas trilhas da educação. Apesar de ser católico, convenci meus pais a me mandarem para Ivoti, escola evangélica luterana, com a finalidade de estudar música. Somente em Ivoti eu descobri que o Instituto de Educação não era uma escola de música, mas de formação de professores. Por isso lembro-me da minha surpresa no primeiro dia de aula, quando me deparei com os estudos de didáticas e com a preparação para o estágio. Como eu vinha para a segunda série do ensino médio, eu teria de frequentar o curso normal e não poderia cursar o Técnico Tradutor e Intérprete, em função do Latim da primeira série. Aceitei ingressar no curso normal, mas, no final da segunda série, pedi e consegui, juntamente com

outros 4 colegas, a transferência para o outro curso. Lá, obtive maior contato com o ensino de línguas. Isso me revelou o gosto pela literatura, pela linguagem, pela lingüística e por línguas estrangeiras.

Na tomada de decisão no final daquele ano de 1989 quanto ao vestibular, não hesitei em me inscrever para o curso de Letras Português/Alemão na UNISINOS, em São Leopoldo, em parceria com o IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã). Como meus pais não teriam as condições financeiras de pagar um curso superior para mim, a oportunidade oferecida pelo IFPLA, por meio de uma bolsa de estudos, foi única. Agarrei-a com muito carinho e, provavelmente, ainda que eu tivesse a oportunidade de cursar outra faculdade, eu teria, naquela época, optado pelo curso de Letras. Conferindo a minha memória, eu gostaria de resgatar o destino dos meus colegas da turma de 1989. Da turma do Tradutor e Intérprete, à qual eu pertencia, dos 14 formandos daquele ano, 1 seguiu a carreira da Música, 1 a Medicina, 5 a Teologia e 7, exatamente 50%, se tornaram professores. Desses professores, 6 cursaram Letras na Unisinos e 1 Filosofia. Da mesma forma, 27 dos 32 colegas do curso normal que se formaram comigo seguiram a carreira de professores e continuam até hoje, ou seja 85% deles, dos quais 7, ou seja, 25%, foram para o Curso de Letras. Nenhum de todos esses professores desistiu de sua profissão até agora, 15 anos depois. Portanto, na UNISINOS, 14 de nós continuamos colegas até 1994.

Ao mesmo tempo, logo depois de meu Ensino Médio, em 1990, eu assumi, como regente, o coro adulto da Comunidade Evangélica de Ivoti²⁰⁵. Apesar dos meus 18 anos, eu sentia necessidade do apoio dos componentes do coro, porque me passavam a segurança de pessoas experientes, que me aconselhariam e me ajudariam a estabelecer novos vínculos afetivos. Ivoti passou, então, a ser o meu refúgio, desenvolvendo em mim a vontade de lá me estabelecer definitivamente. Em função da proximidade com o Instituto de Educação Ivoti, eu pernoitava, depois dos ensaios, na minha ex-escola. Isso permitiu que eu continuasse

²⁰⁵ O Coro da Comunidade Evangélica Trindade de Ivoti havia sido fundado 18 anos antes, ou seja, no ano de meu nascimento. Vários regentes bons, renomados hoje em dia, como Gisa Volkmann, haviam passado por este coro. Eu o regí até 2004, ou seja, durante 14 anos, quase a metade de sua história. O coro ensaiava todas as segundas-feiras durante uma hora e meia e se apresentava basicamente em cultos na comunidade de Ivoti, ou em outras comunidades, mas também participava esporadicamente de festivais de canto. O repertório, em função disso, era em 75% sacro, de músicas religiosas, e os outros 25% eram dedicados a músicas folclóricas, populares, etc. Cantávamos em Língua Portuguesa e Alemã. O Coro era responsável por cultos inteiros, animações em cultos e declarava como sua missão o “louvor a Deus e o cultivo de amizades”.

cultivando amizades com ex-colegas que lá permaneciam para concluir o ensino médio.

Depois de dois anos de estudo, em 1992, comecei a lecionar a disciplina de Língua Alemã para as turmas do 5º, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e para as turmas do 2º ano do Ensino Médio no Instituto de Educação Ivoti. Além disso, assumi o coro escolar juvenil durante dois anos e passei a organizar o programa da excursão artística²⁰⁶ até 1996. Senti-me honrado e aliviado, pois estava resolvida a questão do meu futuro. Seria Ivoti o lugar onde me estabeleceria. O relacionamento com os meus ex-professores continuou bom, assim como o era durante o meu ensino médio, mas não chegou a evoluir significativamente nos primeiros anos, porque eu ainda tinha a sensação de que me viam como aluno e não como colega.

Agora eu era professor e plantão²⁰⁷ dos meus colegas e dos meus amigos. Senti-me um tanto constrangido. Eu tinha dúvidas quanto a minha postura e as minhas atitudes. Na verdade, eu entrei em conflito, numa espécie de crise de identidade, porque, enquanto relutava em aceitar a nova condição de professor e de plantão, sabia também, sobriamente, que deveria fazê-lo, e que sabia fazê-lo razoavelmente.

Em sala de aula, conquistei respeito muito rapidamente por ser um professor mais novo e por ter habilidades musicais, tocando violão e cantando em algumas aulas, o que possibilitou torná-las diferenciadas e agradáveis. Porém, enfrentei algumas dificuldades quanto ao planejamento das aulas, principalmente na definição da seqüencialidade de conteúdos. A superação dessas dificuldades foi gradativa, porém nunca completa.

O recurso didático que adotei foi o de experimentar variados métodos de ensino e avaliar posteriormente que método dava ou não certo. Fui obrigado a recuperar muitos modelos de ensino²⁰⁸ pelos quais eu próprio havia passado. E, para a sua avaliação, eu ainda estava biologicamente na idade de me colocar no lugar de aluno e refletir sobre o que pudesse

²⁰⁶ A excursão artística é uma atividade do Instituto de Educação Ivoti que reúne, todos os anos, de 25 a 30 estudantes durante as férias de Julho para apresentarem música de orquestra, danças folclóricas, coro e teatros nas comunidades do interior do RS, SC e PR. E esse grupo precisava escolher repertório e peças teatrais, precisava ensaiar e ser acompanhado durante essas viagens. Este trabalho eu realizava. Mais informações sobre a excursão artística, vide: Mártin B. GOLDMEYER. *Da picada 48 ao Palácio das Laranjeiras*.

²⁰⁷ Plantão é a atividade que os professores moradores internos do pátio escolar exercem para cuidarem dos alunos durante o dia, à noite e nos finais de semana.

²⁰⁸ No início, tentei me espelhar em meus antigos professores, mais tarde, em colegas e, só por último, nas lições teóricas da faculdade.

ser relevante. Alguns dos meus primeiros alunos tinham a minha idade. Ao mesmo tempo em que isso constrangia, facilitava o meu acesso a eles para conhecer as suas dificuldades e, conseqüentemente, entendê-los e ajudá-los melhor.

O tipo de apoio didático-metodológico que recebi foi um tanto raro e esporádico. Entretanto mantive conversas com a direção e com colegas, que me foram muito úteis para a tomada de decisões definitivas. Diziam-me alguns: “você precisa se impor, você é professor e tem capacidade”; ou “quando se é professor, tem-se um certo status que precisa ser preservado, e, para isso, há coisas que não devemos fazer”; ou ainda: “se a gente trabalha numa instituição, precisa assumir o que lá é feito, ou a gente concorda com a filosofia dessa instituição, ou a transforma ou sai dela.” Estas são algumas das frases que me auxiliaram na construção da minha personalidade e da minha identidade profissional.

Ainda durante o meu período de formação, até 1994, surgiam constantes dúvidas sobre a minha escolha profissional. Como eu me dedicava muito mais à Música do que ao próprio ensino da Língua Alemã, surgiam propostas de trabalho em outras instituições com iniciação musical. Mas houve algo que me mantinha em Ivoti: a minha formação. Toda vez, foram três propostas, eu argumentava que não queria largar o curso de Letras, porque, além de gostar e de ter bom aproveitamento, eu sentia uma certa dívida, uma espécie de gratidão em relação ao IFPLA e ao Instituto de Educação Ivoti.

Acredito que houve algumas circunstâncias específicas que me ajudaram na escolha de minha profissão. Quando criança, não me lembro de ter sonhado alguma vez com ser professor. Tudo e todos indicavam que eu seria músico. Foi, da mesma forma, para estudar música que vim a Ivoti. E foi pela música que me sustentei durante os 4 anos da faculdade.

Eu sabia que não poderia estudar música, por falta de recursos. Resolvi encarar a música como um hobby, um passatempo. Enquanto isso, eu concluía um curso superior para uma profissão na qual eu também passaria a encontrar satisfação e realização. Em pouco tempo, percebi que o fato de ser professor de Alemão e de Português abria-me um enorme leque de oportunidades e uma reflexão profunda sobre o ser-professor e sua multifuncionalidade.

À medida que o tempo passava, fui me conscientizando de que havia, no exercício da

profissão, fatos e situações que influenciavam o engajamento no ofício, como a receptividade dos alunos; a preparação das aulas; o status da disciplina; o domínio do assunto; o reconhecimento dos colegas e da direção.

No contato próximo com os alunos internos²⁰⁹ no início de minha carreira, faziam-se, sobre as minhas aulas e as de colegas de trabalho, comentários que refletiam uma imagem de escola e de professor que eles idealizavam ou rechaçavam. Esse fato também ajudou a construir a minha personalidade profissional, pois, nas revelações dos alunos, eu sentia, de maneira bastante concreta, a satisfação e o repúdio a algumas atitudes docentes, o que me serviu futuramente como um dos parâmetros para a tomada de medidas didático-pedagógicas. Pude discutir com os alunos e aconselhá-los, muitas vezes, mas esses conselhos passaram a ser vistos como atitudes de professor e de plantão. Por isso, foi necessário experimentar o meu lento afastamento dos alunos e a minha inclusão definitiva no grupo de professores.

Essa inclusão já vinha acontecendo gradativamente, mas, somente depois de quatro anos de trabalho, percebi que as minhas opiniões começavam a pesar em reuniões e conselhos de classe. Até aquele momento, as minhas manifestações e contribuições ainda eram consideradas um tanto imaturas, ou seja, motivadas pelo ímpeto, pela busca da solução imediata e pela fé de que as coisas poderiam mudar a partir de decisões em reuniões.

Durante três anos, 1997, 1998 e 2000 fui professor-conselheiro do grêmio estudantil. Essa função me obrigou a mediar conflitos entre estudantes e a aconselhar algumas decisões

²⁰⁹ Alunos internos são os moradores do internato. O internato é composto de dois ambientes para os alunos e alunas da primeira e segunda séries do ensino médio. Em cada quarto se reúnem entre 2, 3 ou 4 alunos ou alunas. Nestes quartos permite-se a instalação de computadores, televisão, mas tudo fica sob controle dos plantões de internato. O internato masculino contém 18 quartos para 45 alunos. O feminino tem 30 quartos para 90 alunas. No 3º ano do ensino médio, alguns desses alunos são transferidos para as casas. As casas são em número de 5. Cada casa tem 6 quartos superiores para abrigar 10 alunos e as alunas em cada casa. Quatro dessas casas são destinadas às meninas e uma aos rapazes. Na parte inferior de cada casa, moram os professores internos, como é o meu caso. Esses professores exercem a atividade de plantão. Nos finais de semana ou nos momentos de folga, os/as alunos/as internos/as têm a possibilidade de praticarem esportes nas quadras, usarem a sala de vídeo, a biblioteca, reunirem-se no saguão de cada internato para conversas ou jogos, etc. As instalações do IEI se espalham por mais de 10.000 metros quadrados de área. Em princípio, o IEI somente aceita, para o internato, alunos/as candidatos/as ao ensino médio e ao curso normal. Eles/elas têm 13 ou 14 anos quando entram e saem com 16 ou 17. Todos os/as 160 alunos e alunas internos/as se encontram diariamente para o café da manhã, o almoço e a janta, quando podem conversar, trocar idéias e formar as amizades. Na parte da tarde, os/as internos/as podem se dedicar aos ensaios de algum instrumento musical, às línguas estrangeiras, ao teatro, à dança e a grupos de estudo. As regras da escola não são entregues por escrito aos que entram novos no Instituto. Essas regras se transmitem oralmente de um aluno ao outro, por reuniões semanais e à medida do necessário. Na parte da noite, nenhum aluno pode exercer atividades que não sejam estudar, ler, escrever até às 22h, quando se

políticas da diretoria do grêmio em relação aos associados e à escola. Acredito que esse cargo exigiu de mim a maturidade devida para fortalecer uma postura de conselheiro e não apenas de amigo dos alunos.

Depois de três ou quatro anos de trabalho, comecei a me apaixonar pela minha instituição. Percebi que era necessário fazer algo para que o seu trabalho fosse mais reconhecido, que os alunos e a comunidade de Ivoti valorizassem a nossa escola pelo que ela realmente fazia. A partir de um curso de comunicação oferecido pela AMENCAR,²¹⁰ tomei a iniciativa, em 1995, de escrever um jornal da escola, que intitulei JOREEI. Editei-o pessoalmente quatro vezes: uma vez a cada semestre. Como esse jornal se tornou alvo de muitas críticas, porque era considerado parcial, já que não destinava o mesmo número de páginas aos diversos setores da escola, percebi que era necessário diluir essa função e que outros setores se envolvessem com essa tarefa.

Em 1997, fui nomeado, em reunião de professores, assessor de imprensa, mas eu não tinha idéia da dimensão do trabalho que isso representava. Escrevi alguns textos sobre a escola em jornais e revistas locais e fui redator de um jornal da Associação de Ex-alunos do IEI. Para exercer esse tipo de atividades, eu precisava conhecer cada vez melhor a minha instituição e sua história.

Em 1997, fui à busca de uma especialização na área de Lingüística do Texto na UNISINOS, o que provocou uma evolução significativa no meu engajamento profissional. Trouxe-me maior firmeza e segurança em sala de aula e permitiu-me uma postura mais autêntica frente aos colegas. O estudo abriu a minha visão sobre o Ensino de Línguas, devolveu-me a vontade de continuar os estudos e de inovar em nossa escola.

Em 1999, juntamente com minha esposa, em função do meu trabalho com a Língua Alemã, eu recebi, por intermédio do *Pädagogischer Austauschdienst*²¹¹ integrado à *KMK*²¹², a

apagam as luzes.

²¹⁰ Conforme informação disponibilizada no site <http://www.amencar.org.br/>, consultado em 15.12.2004: “A Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente (AMENCAR), é uma das pioneiras do Brasil na assessoria a organizações sociais. Com quase 25 anos de trabalho, mantém uma rede de 98 instituições conveniadas, proporcionando dignidade para aproximadamente 29 mil pequenos cidadãos em 14 estados do País”. AMENCAR é uma instituição social relacionada com a IECLB.

²¹¹ Serviço de intercâmbios pedagógicos do governo da República Federal da Alemanha.

²¹² Conferência de Ministros da Educação dos Estados Federados da Alemanha. Já que a Alemanha não tem um

oportunidade de passar doze meses como professor em escola primária e básica na cidade de Eckernförde, no norte da Alemanha. Minha atividade naquela escola consistia em lecionar Língua Alemã para alunos estrangeiros, dar aula de música nas quartas séries, aula de informática para alunos da nona série, e acompanhar dois alunos com necessidades especiais dentro da sexta série. Todas as quartas feiras, eu participava das aulas-seminário para estagiários que se tornariam professores naquela modalidade de escolas.

Depois do nosso retorno, tornei-me coordenador da área de Língua Alemã, além de voltar a lecionar Língua Portuguesa, Literatura e Alemão. Agora eu tinha bem outra responsabilidade com a escola, pois tinha de incentivar e manter o que nela havia. Passei a defender com maior convicção a minha escola. Ouvia colegas e percebia que muitos passavam por crises intensas, haviam perdido a vontade de assumirem suas tarefas, estavam cansados e davam sinais constantes de estresse. A partir de 2000, eu também passei a assumir muito trabalho e muitas aulas, e comecei a compreendê-los. O prazer de dar aula ia minguando à medida que aparecia o cansaço e ocorriam conflitos do tipo trabalho/família.

Percebi que ouvir os professores e comentar com eles fatos ocorridos era um meio muito interessante de conhecer melhor a escola e os colegas, além de estabelecer confiança e cumplicidade mútua entre as personagens que compõem o cenário escolar. A escola passou a ser do meu interesse. Queria que ela se tornasse cada vez melhor, mas senti relutâncias por todas as partes. Tudo o que pedia mudança envolvia mais trabalho, e trabalho todos já tinham. Convenci-me de que um dos principais focos de qualidade de uma instituição escolar reside no seu corpo docente. A partir daquele momento, tornei-me impaciente para voltar a estudar e compreender esta complexa idéia do tornar-se e manter-se professor. Até o momento, havia muitas percepções desse processo incompreendidas, o que me deixava ansioso pela busca de algumas respostas. Eu passava por uma fase de intenso ativismo.

O meu auto-relato apresenta diversidade e contradição em relação ao meu foco de pesquisa. Porém, neste caso também sou uma entidade social e um símbolo vivo do grupo que represento, já que descrevi detalhadamente o contexto social por mim ocupado, o qual coincide com o dos meus professores entrevistados. O estudo dos casos individuais, portanto,

sistema educacional unificado, sendo diferenciado de estado para estado, existe uma conferência permanente que reúne secretários e ministros da educação de cada estado para estabelecerem metas conjuntas, incentivarem a aprendizagem da Língua Alemã em outros países, avaliarem a educação no próprio país etc.

servirá para buscar na relação representação-registro os mecanismos cognitivos e afetivos da elaboração das representações.

3.4 As representações das escolas sobre o professor iniciante

Cada um que é ou já foi professor também foi professor iniciante. Ele e ela sabem que essa fase oferece algumas peculiaridades que se diluem ou se esvaem à medida que vamos avançando na carreira profissional. Outras características permanecem e acabam moldando nosso ser profissional e pessoal.

Da mesma forma, somos alvos de algumas representações que os outros têm de nosso início profissional. Para demonstrar de modo mais concreto quais representações sociais existem a respeito do professor iniciante, decidi-me por retirar das manifestações de diretoras, diretores e coordenadoras das escolas onde ocorreu estágio termos que procuram descrever a atuação e a postura profissional desses professores. Dividi esses termos em imagens negativas e positivas. A fonte para essas manifestações são as perguntas 7 e 8, respondidas pelas escolas ao final do processo de estágio.

3.4.1 As representações negativas

A seguir, apresentar-se-á um quadro esquematizado de todos os aspectos negativos citados pelos diretores/as na avaliação final de cada estagiário/a desde o ano 2000. Esse quadro não dá conta das dificuldades enfrentadas por cada professor/a, mas muito antes da imagem que cada um dos/as professores/as passou às escolas por meio de sua atuação. Obviamente essa imagem vem permeada de influências várias, construídas mais a partir de experiências anteriores de cada diretora do que pela avaliação objetiva propriamente dita.

O resultado a seguir foi extraído da consulta às 188 folhas de avaliação encontradas nas pastas de 2000 a 2003. Leia-se o seguinte quadro, exceto no primeiro quesito, tendo em vista aspectos negativos, ou seja, sempre na perspectiva “problemas com”, “defeito em”, “dificuldade de”, “falta de”:

Tabela 17: *Os conflitos e as dificuldades dos professores iniciantes. Estagiários, 2000-2003.*

Tipos de dificuldades	2000	2001	2002	2003	Total
Sem dificuldades	27	17	30	36	110
Dificuldades apenas iniciais	3	3	3	3	12
Algumas dificuldades	-	5	1	-	6
Segurança	3	-	3	2	8
Manejo e domínio de classe	3	2	2	7	14
Empenho, dedicação	2	-	-	2	4
Iniciativa, criatividade	4	1	-	1	6
Metodologia e conteúdo	2	-	-	4	6
Abertura, envolvimento, integração	-	2	2	2	6
Organização	2	-	2	2	6
Planejamento	1	2	1	-	4
Relacionamento	-	1	1	-	2
Participação	-	3	-	-	3
Diversos: tom de voz ortografia integração de turmas	-	-	-	1	1
	2	1	-	-	3
	-	-	1	-	1

Fonte: Pastas de estágio, IEI

Um dos aspectos que mais chama a atenção é a quantidade de menções à ausência de dificuldades ou, simplesmente, o número de respostas deixadas em branco. Observando friamente, diríamos que 80% dos professores iniciantes não enfrentam problemas; por outro lado, já que se trata de avaliação que tem certo peso na nota final, as diretoras e os diretores não querem se comprometer com o insucesso do seu professor; ou ainda, os professores não costumam apontar aspectos negativos em seu trabalho.

Olhando também a resposta às outras perguntas, parece que o estagiário não enfrentou problemas. Os problemas iniciais aparentemente foram, na sua absoluta maioria, superados. E apenas um dos problemas merece destaque: o manejo e o domínio de classe. Ainda que não apareça em número muito expressivo, não deixa de ser o mais mencionado. Talvez este seja o fator considerado mais importante pela direção da escola.

Na listagem a seguir, a respeito das qualidades mencionadas pelas diretoras, o mesmo aspecto se torna o mais relevante. O que significa isso? Primeiro, parece um aspecto muito importante na vida profissional do professor, pois chama atenção; segundo, pode parecer uma desconfiança da capacidade de um professor no início de carreira conseguir lidar com esse complexo processo de socialização de um grupo heterogêneo de crianças. Em caso de sucesso, arranca elogios; em caso de fracasso, parece imperdoável.

3.4.2 As representações positivas

Neste caso, não me parece muito relevante contar quantas vezes apareceu cada um dos aspectos. O objetivo aqui é mais o de manter fidelidade a todas as manifestações sobre as habilidades de uma boa professora, de um bom professor. As características encontradas nas professoras e nos professores estagiários e consideradas como seus pontos fortes são as seguintes (leia-se sempre “bom”, “boa”, “presença de”):

1. Manejo e domínio de classe
2. Segurança, firmeza, postura, exigência, disciplina, controle, imposição de limite
3. Dedicção, empenho, aplicação, perfeição
5. Organização, pontualidade, assiduidade
6. Planejamento, capricho
7. Participação, envolvimento, disponibilidade, comprometimento, trabalhos extra-classe
8. Potencialidade, esforço, interesse em melhorar, abertura para críticas e sugestões, força de vontade, busca constante
9. Habilidades especiais: música, artes, dramatização, esportes, danças
10. Adequação da linguagem oral e escrita
11. Postura ética, confiabilidade
12. Iniciativa, criatividade, ousadia
13. Motivação, estímulo dos alunos
14. Espontaneidade, improvisação, dinamismo, diversificação
15. Interesse, preocupação com alunos, sensibilidade
16. Democracia, diálogo, compreensão
17. Persistência, determinação, perseverança
18. Entusiasmo, ativismo, autenticidade, desafio
19. Autoconfiança, espírito de liderança
20. Competência, eficiência
21. Coerência
22. Prestatividade, disposição para ajudar, coleguismo
23. Responsabilidade, maturidade, concentração, serenidade, equilíbrio, seriedade
24. Independência, autonomia

25. Organização de alunos
26. Ensino de regras de conduta, de ética, de postura, de convivência em coletividade
27. Metodologia e conteúdo (trabalho com projetos, grupos, atividades construtivas e interessantes, interdisciplinaridade)
28. Crescimento pessoal e profissional
29. Calma, paciência, tranquilidade
30. Afetividade, carinho, amizade, atenção, proximidade
31. Simpatia, cordialidade, meiguice, beleza física
32. Humildade, simplicidade, adequação às normas da escola
33. Relacionamento, contatos, entrosamento, respeito, educação, espírito de grupo.

Os 188 relatórios nos oferecem esse resultado. A organização das características foi feita de forma aleatória, reunindo itens por afinidade semântica. O objetivo era descobrir todas as manifestações positivas que havia sobre esses professores iniciantes. Assim, essa listagem nos oferece dados sobre o individual, o profissional, o relacional e o psicológico, que acabam delineando o sucesso ou fracasso da carreira docente.

Em oposição ao que se espera de um professor iniciante de 17 anos, acredito que a reunião dessas qualidades seja a descrição de uma pessoa adulta e madura, um professor ideal.

3.4.3 As expectativas da escola de formação

Para este subcapítulo, apenas transcrevo os critérios de avaliação do IEI, objetivando a descrição das perspectivas que o instituto tem em relação aos seus professores estagiários. Essa ficha, também presente na pasta de estágio, serve para a auto-avaliação do estagiário no final do processo. Cada professor iniciante atribui-se notas de 1 a 5. Decidi não fazer as médias, porque os resultados nada revelariam, já que há pouquíssimas diferenças entre os estagiários. Eventualmente essa informação poderia servir como dado para descobrir a capacidade de auto-avaliação de um professor, ou, possivelmente, questionar o modelo da ficha. A ficha de desempenho se divide em elementos pessoais e profissionais:

1. Desempenho pessoal

- 1.1 Apresentação pessoal
- 1.2 Voz: volume, dicção e expressão oral
- 1.3 Expressão escrita
- 1.4 Equilíbrio emocional
- 1.5 Relações humanas e liderança
- 1.6 Capacidade de adaptação e integração ao ambiente de trabalho na escola

- 1.7 Reação em relação à orientação e críticas recebidas na supervisão
- 1.8 Responsabilidade: lealdade, veracidade, identificação à filosofia da escola
- 1.9 Perseverança, iniciativa e criatividade
- 1.10 Assiduidade e pontualidade nas tarefas

2. Desempenho profissional

- 2.1 Domínio de conhecimentos, habilidades e sensibilidade profissional
- 2.2 Interesse e dedicação em aperfeiçoar-se
- 2.3 Habilidade de manejar o currículo
- 2.4 Domínio de técnicas didáticas
- 2.5 Capacidade de avaliar
- 2.6 Manejo de classe (disciplina participativa, de autonomia)
- 2.7 Ambiente da sala de aula
- 2.8 Organização pessoal e apresentação de material
- 2.9 Estudo, leituras
- 2.10 Elaboração de material didático

Só para mencionar um aspecto, chama a atenção, nessa ficha de avaliação, a ausência de elementos citados com muita ênfase pelas diretoras no subcapítulo 3.4.2, que são afetividade, carinho, amizade, atenção, proximidade, simpatia, cordialidade, meiguice, beleza física. Da mesma forma, esses critérios de avaliação contrastam um pouco com o que Acácia Zeneida Kuenzer apresenta como o perfil do novo professor, descrito no item 2.1.5.2 desta dissertação.

3.5 As representações da supervisão

Para a supervisora K.M.²¹³, o papel da supervisão é fundamental para o sucesso no trabalho do estagiário.

O papel mais importante do supervisor é ser apoio ao aluno (estagiário). No início, eles (os estagiários) ficam tateando no escuro, ficam pipocando nos conteúdos. Todo o início é difícil, mas nem todos reagem da mesma maneira. Quando eles encontram o seu caminho, reduzem-se as dificuldades. Às vezes, quando a gente marca um encontro na casa deles, eu me deparo com um lixo transbordando de papel amassado, de atividades que não deram certo. Aí já sei. Lá vem o desespero. Mas esse início é muito importante e ninguém consegue pular essa fase.

Sobre os avanços e o crescimento desses professores, K.M. constata:

Alguns conseguem em duas ou três semanas resolver seus problemas

²¹³ A transcrição desta entrevista pode ser conferida nos anexos.

principalmente de organização. Outros levam 4 meses e ainda não conseguem. Geralmente o problema é a falta de ordem, organização nas leituras, a releitura do que escreveram, ou seja, dedicar tempo ao estágio.

Já que a supervisão se resume a 4 visitas em sala de aula, mais alguma para preparar a aula-seminário e, no resto, o estagiário se comunica com o professor por meio de bilhetes ou recados curtos ao se cruzarem em corredores, leva tempo até que se conheçam pessoal e profissionalmente, o que muitas vezes nem ocorre.

Às vezes os estagiários têm problemas que a gente não consegue descobrir porque não os conhece suficientemente. Quando eles se dão conta dessas suas dificuldades, querem desistir. Quando o estágio se torna muito trabalhoso, eles correm.

Para a supervisora, os meninos são sempre os primeiros a desistirem

Principalmente os meninos querem desistir. Eles dizem: “eu não tenho o jeitinho das meninas”. Falta-me a sensibilidade. Mas se ficam e se eles se esforçam acabam se dando muito bem. Geralmente as crianças gostam muito dos meninos. Alguns, como o José, foram em busca, e se deram muito bem.

A supervisora vê muitos problemas pelo fato de esses professores serem tão jovens. Uma das dificuldades consiste em conciliar estágio e vida pessoal:

Por serem jovens temos alguns problemas de conduta e atitudes nas comunidades onde moram. Querem namorar, fazer festa nos finais de semana, e a comunidade se exalta. Geralmente são meninas quando levam seu namorado para dentro de suas casas. A gente supervisiona a sala de aula mais a sua conduta.

A virada se dá, geralmente, quando a supervisora pede ao professor que abandone o estágio. Outros, porém, mesmo com todo o tipo de auxílio, não conseguem se manter na atividade. Aí entra a equipe de supervisão para ajudar na tomada de uma decisão.

Quando se dá um ponto final, uma última chance, muitos estagiários dão uma virada e acordam para o estágio, porque percebem que podem perder quatro anos de formação. Quando chega nesse ponto, eu entrego para outro supervisor. Quando temos problemas com algum estagiário, também vão mais supervisores olhar. Queremos ter novas visões. A gente dá vários passos antes de fazê-lo desistir. Já houve casos em que se pediu para o estagiário parar com o estágio porque estava prejudicando as crianças. Às vezes, ele mesmo chega a essa conclusão. Naquelas escolas, então, dá muito problema, porque precisam de um substituto, os alunos ficam sem aula, responsabilizam o IEI, etc.

Em relação à supervisão específica no IEI, a supervisora confessa:

Aqui na escola não gosto muito de supervisionar. Sempre tem uma atividade a mais, algo que sai do planejamento do estagiário. A organização do IEI é complicada para essa finalidade. A visita nunca é surpresa, porque a gente tem que marcar devido às outras atividades. O plano se torna esburacado, é sempre interrompido por outras atividades, como alemão, música, esporte, coral, danças, etc.

3.6 As representações dos professores iniciantes

Para chegar aos dados seguintes, reuni as informações a partir dos relatórios finais de estágio juntamente com as entrevistas realizadas com 5 professores/as iniciantes. Trata-se de José, Eduarda, Augusta, Maria e Teresa.

Entretanto, não pretendo realizar uma análise profunda desses dados. Quero apenas indicar suspeitas, indícios, abrir precedentes, caminhos, mas jamais reduzir a profundidade dessas revelações a uma interpretação superficial. Acredito que o ordenamento, a recuperação, o desvelamento e a descrição de algumas das informações contidas nos textos falados e escritos dos/as entrevistados/as servem para mostrar o quanto o tema da presente pesquisa pode revelar sobre o desenvolvimento profissional do professor e o quanto vem entrelaçado com as histórias de vida individuais e com as representações construídas histórica e socialmente pela coletividade dos professores.

As entrevistas completas vêm anexadas a esta dissertação.

3.6.1 Sobre as expectativas iniciais e o primeiro ciclo

José menciona a expectativa e a motivação com que conquistava o status de ser professor. Ele tem curiosidade por conhecer os seus alunos e se preocupa com a impressão que os alunos terão dele. O medo principal se resumia aos pais. Assim, ele descreve o seu primeiro dia:

Era uma mistura entre medo, expectativa e alegria. O que eu mais temia era ter de encarar os pais, porque minha irmã teve péssima experiência.²¹⁴ Sempre

²¹⁴ A irmã de José realizou sua prática de estágio no ano 2000, e suas frustrações estão presentes em sua pasta de estágio. Na ocasião, ela pediu para trocar de escola.

falavam horrores como os pais não gostam de estagiário. Sentia-me desinformado em relação aos conteúdos que deveria passar, mas recebi com alívio a informação de que haveria reuniões para planejamento. Eu tinha grande curiosidade por conhecer os alunos e imaginar como seriam as suas carinhas. No primeiro dia, a preocupação é ser legal com as crianças, ou seja, eu queria deixar uma boa impressão. Mas logo mostraram terem gostado de mim. E eu era o primeiro professor masculino deles. Logo, na primeira semana, eu já ouvia bons comentários em relação ao meu trabalho, o que servia ainda mais como estímulo.

Maria, em entrevista, parece falar um pouco mais à vontade sobre o seu princípio. Define o processo inicial como uma mescla de receio e desafio:

Encarei a primeira série como um desafio. Havia 3 meninos e 6 meninas. Inicialmente eu estava receosa para ver como iria lidar com a nova situação: eu era a principal responsável por um grupo de alunos cheios de vontade de aprender. Chegava a hora de pôr tudo em prática o que eu havia aprendido durante o curso e observar o que de fato era verdade em meio a tantas teorias. Isso me assustava um pouco.

Augusta não se sentia preparada. Tinha medo, pois não conhecia nem a sua supervisora:

No meu estágio entrei com medo. Eu não me sentia preparada, a supervisora eu desconhecia. Conhecemo-nos no corredor depois de duas semanas de aula. Conhecia a professora titular, mas nunca tinha conversado com ela.

O medo é a principal descrição dada por Eduarda em seus relatos. Trêmula, Eduarda cita, na entrevista, diversos medos que precisou encarar já a partir do primeiro dia de aula:

Antes de a gente começar o estágio, a gente não consegue imaginar como vai ser. Porque não se pode agir igual com cada aluno, não se consegue imaginar as diferentes situações pelas quais a gente vai passar em sala de aula. No início senti muito medo. Eu tinha principalmente medo da reação dos pais, porque eu, na verdade, não era professora, e sim estagiária. Tinha medo também dos alunos, pois não conhecia, não sabia quem e como eram. (fala com voz trêmula). Também não conhecia os pais, por isso o medo. Medo do desconhecido. Uma outra coisa que me apavorou foi lidar com filho de professor. A primeira série já dá mais medo, porque a alfabetização é mais cobrada por parte dos pais e da sociedade. A alfabetização é mais visível. Os pais percebem mais facilmente se o filho aprende ou não, por isso exigem do professor que ensine. Além disso, o que dava medo eram os relatórios e planos de aula. A gente tem medo da crítica do supervisor de estágio. Por que eles veriam nossas aulas por meio desses relatórios.

Teresa fala de sua dificuldade inicial de planejar e de avaliar

Lembro-me como foi difícil planejar no começo. Eu tinha um monte de livros,

revistas e pastas com jogos, mas faltava um tema. (...) Sempre tive medo de fracassar na avaliação, talvez por isso sempre fui para os conselhos de classes cheia de folhas, anotações e dúvidas a levantar.

Essas dificuldades se acumularam até a metade do ano, levando às vezes ao desespero. No relatório de Teresa, consta

Até maio, junho passei por vários momentos nos quais não foi uma vez só em que quis desistir. Via meu planejamento não sendo cumprido, meus objetivos muito menos. Havia um clima de medo na turma. Crianças não queriam ler, fazer fila ou dar opiniões, pois tinham medo de serem criticadas, agredidas verbal e fisicamente por colegas.

3.6.2 Sobre a importância do apoio

Maria sente a importância de um conjunto de apoios que podem facilitar a atuação como professora. Na entrevista, conta:

Tive um acompanhamento por parte da escola e da supervisão também, que sempre estiveram presentes quando precisei deles. As que mais me ajudaram foram as coordenadoras da escola. Isso porque havia o horário de planejamento fixado pela instituição. Ali havia a possibilidade de trocarmos idéias entre todas as professoras. Como tive turma tranqüila, quase não precisava de supervisora. O que eu acho particularmente é que eu poderia ter sido desafiada mais. Parecia que tudo era bom, enquanto eu exigia mais de mim.

A professora Teresa tem opinião que difere das outras professoras. Acredita que o apoio recebido tanto por parte da escola como da supervisão foi insuficiente.

Faltou-me amparo da escola com esses problemas. Às vezes, porque eu tinha que atender os guris que aprontavam, eu pedia ao pessoal do xérox para me substituir. Ninguém me ajudava, não tinha supervisor que me ajudasse. Só uma ex-professora me ajudava, mas como amiga, porque ela não fazia supervisão. A professora titular também me escutava bastante. Quando fazíamos o planejamento nas quintas-feiras, eu falava mais dos meus problemas do que de planos de aula. Essas duas professoras foram mãezonas.

José tem a impressão de uma supervisão um tanto ausente, porém percebe que o apoio pedagógico da escola contribui para a autonomia e independência do professor-estagiário. Ele escreve em seu relatório:

Até então não havia tido muito contato com ela (a supervisora), apenas foi minha professora, uma aula por semana. Tentei encarar isto como algo normal

e até positivo, pois nada melhor do que fazer novos amigos. A primeira visita dela foi apenas depois de um mês, sem qualquer contato anterior. Quando fez críticas não as aceitei. Pois achava que ela não conhecia o meu trabalho a ponto de só fazer críticas. Por outro lado, o apoio da coordenação da escola foi ótimo. Mas deixou que eu fosse atrás das coisas, dando-me apenas dicas importantes.

Eduarda, em entrevista, também propõe um aumento do número de visitas da supervisão. E sente o apoio da professora titular e das pessoas que estavam próximas da sua realidade como um alguém a mais para ajudar no bom andamento das aulas.

Mais visitas seriam importantes, porque, no meu caso, a supervisora viu que o aluno começou a aparecer, escondendo coisas, atirando coisas ao chão, só para chamar a atenção. E ela me alertou para isso, o que nem havia percebido e nem interpretado dessa forma. Elas (as supervisoras) podem ajudar no planejamento. Pessoa que mais me ajudou foi a professora titular. Depois é a escola com a coordenação, que às vezes também assistia a alguma aula, passava pela sala e perguntava se estava tudo ok. E a coordenação conhece os alunos e os pais, lembra-se de coisas que os alunos fizeram anteriormente.

A Augusta percebe a professora titular como seu verdadeiro alicerce no processo de enfrentamento dos conflitos. Acredita no relacionamento construído a partir do convívio, em que cada qual precisa lançar mão de suas características pessoais para tornar proveitosa a relação. Augusta conta:

Conhecia a professora titular, mas nunca tinha conversado com ela. A titular me ajudou muito. Acho que, se não fosse ela, eu estaria literalmente perdida. As condições aqui na escola são irreais. A gente tem tudo na mão: biblioteca, aparelhos, sala de informática, professores de área. Tem todos os subsídios, é uma equipe muito boa. A minha relação com a supervisora foi muito proveitosa. Ela é tímida e fechada e eu sou espontânea e faladeira. No início, eu também achava que ela era muito séria, mas quando eu arrisquei tomar a iniciativa da pergunta, de correr atrás dela quando precisava, ela começou a se abrir comigo e me dar muitas sugestões válidas.

No relatório, Teresa escreve que percebeu o apoio como algo que lhe tirasse a liberdade:

Algo que me frustrou foi que eu não tinha liberdade para trabalhar, por exemplo, por projetos, ou seja, necessidades da turma. Quando surgiu uma questão muito forte sobre sexualidade, não pude atender os alunos com esse tema, porque precisava, conforme combinado em reunião, trabalhar o assunto dos animais.

3.6.3 Sobre o relacionamento com pais e colegas

A Eduarda, mesmo tendo filhos de colegas professores em sala de aula, não se intimidou, mas sentiu problemas com outros pais. Na entrevista, declarou:

Houve algumas dificuldades com mães. Uma mãe, cuja filha tinha problemas em sala de aula, culpava a mim, que era estagiária, por seu fraco rendimento. Aos poucos, quando a filha começou a melhorar de atitudes e aprendizagem na escola, a mãe considerou a filha inteligente e não reconheceu que pudesse ser trabalho da professora.

Uma mãe avisa o José antes da reunião de pais: “te prepara porque tem mães que vão te desafiar, com o preconceito quanto a estagiários.” Em seu relatório de estágio, José escreve esse episódio com detalhes, o que chama a atenção.

Essas críticas vieram. Eu mesmo percebi lacunas em minhas respostas, pois não conhecia o suficiente cada aluno. E me faltava nitidamente a experiência. Resolvi começar a fazer visitas à casa dos meus alunos. Isso melhorou tudo. Somente no final do primeiro semestre consegui me livrar da preocupação quanto aos pais. Concluí que o negócio é estar de bem com os alunos e que na sala quem dirige é o professor.

Quanto aos colegas, José relata uma certa desconfiança. Não se sentia bem. Havia alguma sensação negativa no ar, porque ele fazia estágio no IEI.

Sabendo que estava fazendo meu estágio no IEI, eu sentia olhares de todos os lados e de diferentes intenções, mas nada melhor do que estar de bem consigo mesmo e confiar no seu próprio potencial. (...) Passei a me sentir meio inibido e receoso por compartilhar o meu trabalho, porque, em primeiro lugar, se eu falasse das coisas que deram certo para mim, surgiam comentários: “ah, é porque está fazendo aqui na escola”; se era algo que não tivesse dado certo, diriam: “é isto o que está fazendo aqui na escola?” Com isso resolvi me silenciar e reforçar a idéia de trabalhar para meus alunos e para que eu me sentisse bem.

Augusta relata uma experiência que considera negativa, com um pai que se indigna porque seu filho não consegue resolver desafios matemáticos propostos pela professora em sala de aula. O pai acha que a professora só poderia passar conteúdos que as crianças pudessem resolver logo. No relatório semestral e no relatório final, Augusta fala desse episódio e lembra com bastante insegurança daquele momento logo no início do seu estágio.

Depois descobri que a questão de matemática, na reunião de pais, relatada já na pasta, era uma questão muito simples. O filho cujo pai queria que fosse o melhor, tinha dificuldades em resolver os desafios lançados em sala de aula. O

pai não admitia que seu filho pudesse ter qualquer dificuldade. Depois da reunião acabei percebendo que esse pai havia envenenado os outros contra mim. Fez um complô contra mim. A sua própria esposa me disse que não dava para levá-lo a sério, ou seja, ele preocupou-me à toa. Ele me considerava uma estagiária sem capacidade. Mas eu estava muito assustada, já que a minha reunião com os pais foi já nas primeiras duas semanas de aula. Eu ainda estava tentando me encontrar em sala de aula. A solução que encontramos para os desafios matemáticos foi não parar com os desafios, mas a de não levá-los mais para casa. Acabaram as reclamações.

Em relação aos colegas do IEI, Augusta se sentia à vontade, e fala com tranquilidade sobre essa convivência.

A gente é vista desde o início como professora. Os meus colegas foram muito bons. Fui professora da filha de uma colega. Isso nos aproximou bastante. Essa mãe me ajudou muito porque acompanhava em casa o conteúdo que eu passava em sala de aula, e me dava dicas e me ajudava bastante. (...) Foi muito tranqüila a mudança de aluna para professora. Quando pedia auxílio para qualquer professor, eles me auxiliavam. Eles desde o início procuravam integrar a gente em tudo.

A professora Teresa, que considerou o seu estágio uma frustração, ressalta a relação com os pais como extremamente positiva. Para ela, não houve nenhum fato que marcasse o encontro com mães e pais de modo negativo, mesmo com aqueles cujo filho lhe causara tantos problemas. E, na entrevista, destaca um exemplo:

Os pais dos meus alunos foram muito legais, não houve problemas com eles. Até me ligaram 3 anos depois do estágio, parabenizando-me pela nova casa.

Maria se contradiz em relação ao contato com os pais. No relatório final, escrevera

Os pais me apoiavam muito. Não sentia por parte deles qualquer preconceito como estagiária. Havia, sim, uma angústia dos pais quanto à alfabetização dos filhos, uma cobrança de que o filho devesse ler muito cedo.

Mas, na entrevista, confessou:

Lembro que já fui insultada por pais: “porque você não tem experiência. Quem você pensa que é para tomar decisões sobre meu filho. Eu estou pagando.” Para eles, a gente é a tia, e não adianta insistir para que chamem a gente de professora. Às vezes me sinto como uma empregada dos pais. (...) Parece que, quando acontece algo com os filhos deles, é porque o filho está sendo rejeitado pela professora. Não existe consideração profissional. Como se nós tivéssemos o interesse de prejudicar uma das crianças.

Em relação aos colegas, Maria se sentiu um pouco fora do grupo. Por ter uma

realidade diferente, não percebeu nada de negativo, mas ninguém que buscasse amizade, de fato. Assim disse:

Muitos da turma não fizeram estágio, mas tive bons contatos. A minha principal e talvez única amiga era a colega que também fazia estágio no IEI.

Tendo a convicção de que vivia uma situação especial e privilegiada, Augusta passou a considerar muito importantes as reuniões de estágio, porque podia ter acesso a outras realidades por meio do relato de colegas. Na entrevista, reconhece:

As reuniões de estágio eram válidas para mim pessoalmente. Dava para ver outras realidades. Cada um sempre colocava o que o preocupava. Sempre vinham idéias novas. Principalmente para mim era importante ouvir, porque eu imaginava como poderia ser, sabendo que a minha realidade era “irreal”. Havia colegas que não tinham material nenhum, nem xérox, nem canetinhas, dinheiro para nada, nem biblioteca, etc. Aí eu os comparava com minhas condições. Claro que eu tinha que ouvir um e outro comentário como: “Ah, vocês do IEI têm tudo, e nós, nada. Vocês podem fazer melhor porque têm tudo.” E eu concordo. Não podia dar errado aqui. Só daria errado, por problemas pessoais ou outros que eu não imagino.

3.6.4 Sobre lecionar na própria escola

José considera o fato de ser escolhido pelo IEI para fazer o estágio de grande importância. Ele se sente lisonjeado com a sua escolha, e confessa a dificuldade de manter a humildade diante dos colegas que lecionam em escolas municipais e estaduais. E conta emocionado:

Foi uma surpresa ter sido escolhido pelo IEI para fazer estágio. Não sei ao certo porque fui parar aqui. Parece que a escola tem um objetivo diferente com a gente. Talvez as dificuldades financeiras tenham alguma importância, e os professores acham que a pessoa merece auxílio, já que nós podemos exercer atividades alternativas e ganhar algum dinheiro com essas atividades. A maioria tem medo da coordenação da escola, e consideram até um ato de coragem enfrentar as coordenadoras.

Maria não contava com o convite, mas suspeita que a escolha de fazer a prática do estágio no IEI tem a ver com a sua experiência anterior com pré-escola. E fala com leveza:

Quando recebi a notícia de que pudesse fazer o estágio no IEI, fiquei muito feliz. A coordenação me ligou nas férias, e eu nem esperava, pois tinha tudo acertado para continuar na creche onde eu estava trabalhando.

A professora Eduarda teve medo de entrar no IEI, achava muita responsabilidade e um ofício muito disputado.²¹⁵

Muitos colegas queriam dar aula aqui. Um colega desistiu alegando o fato de não ter sido escolhido para essa escola. Porém a escola particular cobra mais. Alguns também não querem dar aula aqui por causa da cobrança, com coordenadores, professores. Aqui os alunos precisam aprender, os pais estão em cima. É difícil e muito desafiador.

Augusta considerou tranquilo virar professora no lugar onde era aluna. Ela confirmou, na entrevista, que não sabia como se comportar. Por sorte, ficava bastante entre os alunos, porque continuava ensaiando no coro juvenil, na orquestra, acompanhou a Excursão Artística e participou de saídas, sempre com alunos.

Foi muito tranquila a mudança de aluna para professora. Quando pedia auxílio para qualquer professor, eles me auxiliavam. Eles desde o início procuravam integrar a gente em tudo. Mas eu ficava mais com os alunos.

3.6.5 Sobre o vínculo afetivo com os alunos

Maria escreve em seu relatório final:

Acredito que precisa haver entre a gente (professora e crianças) uma relação de carinho, com laços afetivos. Sem isso, não é possível ensinar. Os pais acham isso a coisa mais natural do mundo.

José reconhece o mesmo. Perguntado sobre o fato mais marcante, ele prontamente responde:

O fato que mais me marcou durante o estágio foi o trabalho com o aluno Dênis por vários motivos: a gente sente que está sendo alguém especial porque percebe que o aluno vem pedir ajuda, ele é carente. Quando surge o contato afetivo, isso mexe com ele, já que ele sempre alegava que o seu pai não gostava dele, reclamava muito e xingava. E só esse fato já me ajudou a confirmar a hipótese de que vale a pena apostar no aluno.

A realização do professor se dá com a alegria e com o sucesso dos alunos. Eduarda brilha nos olhos ao revelar:

²¹⁵ Essa questão do medo aparece seguido em todas as manifestações de Eduarda. Já que ela foi minha aluna, lembro-me de que desistiu, também por medo, de um exame de proficiência em língua alemã um dia antes da prova. Na época, tentei convencê-la de que era necessário levar os nossos projetos até o fim, mas ela

A maior alegria (de) que lembro é ter visto a própria felicidade dos alunos no final do ano, quando perceberam que haviam aprendido a ler e a escrever.

José revela no seu relatório:

Era gratificante ouvir os alunos pedindo para eu continuar ano que vem com eles e que eu havia sido o melhor professor deles. Eu me emocionei, pois senti que havia atingido o pessoal e alcançado muitas das minhas metas.

Quando um aluno ou alguns alunos exigiram atenção maior e especial, José não se intimidou. Foi à busca de ajuda, porque queria que também estes crescessem. Porém sentiu que, para dar atenção especial a um, precisa abandonar os demais. No relatório, se justifica:

Os quatro alunos tomavam o meu tempo com leituras, reuniões e reflexão e telefonemas. Meu planejamento eu baseava neles. Sem dúvida, a presença deles foi muito importante para mim ao longo do meu trabalho como um todo. Principalmente o Dênis²¹⁶, que me oportunizou uma série de construções. Só que, depois de alguns meses, esses quatro alunos fizeram com que eu perdesse a paciência, pois, como exigiam muito minha atenção, acabei deixando de lado o restante da turma, os quais sentiram a ausência do professor e acabaram mudando o comportamento, mostrando que queriam o professor mais perto deles.

Da mesma forma, José percebeu, no início, certa desconfiança dos pais pelo fato de ele ser homem e talvez lhe faltasse carinho e afetividade. Mas as crianças gostaram, como ele descreve no relatório de estágio.

As meninas demonstravam adorar ter aula com professor *homem*. Os meninos eram mais discretos, mas também deixavam escapar algumas atitudes que confirmavam a sua aprovação com relação à presença do sexo masculino. Uma menina que não tinha pai demonstrava que queria atenção especial de mim. Os pais no início estavam preocupados por eu ser homem, porque talvez eu não soubesse ser afetivo com os alunos.

Augusta, em seu relatório final, mostra claramente que a sua realização está na realização de seus alunos, a sua alegria depende da alegria dos seus alunos. O seu relatório, ela conclui assim:

Nada melhor do que poder ver e ouvir a melhora da fluência da leitura, a compreensão matemática, o questionamento e a participação dos alunos em sala de aula, as belíssimas histórias, aquelas obras de arte caprichadas, a

afirmava que havia gente muito melhor e que estes também tinham medo.

²¹⁶ Nome de fantasia. Contrariando a vontade inicial dos pais e acreditando que ainda era tempo de buscar ajuda de especialistas, José comprou a briga e conseguiu encaminhar o menino Dênis a tratamento psicológico, psicopedagógico e fonoaudiológico. Em outro momento, José revela o quanto “esse menino cresceu”.

motivação dos alunos, a expressão do carinho, o gosto pela leitura e as opiniões estabelecidas com convicção pelos alunos.

Teresa relaciona a sua escolha profissional diretamente ao contato afetivo com os alunos.

Hoje já sinto saudade da minha turma. Esta turma, grupo, comunidade escolar à qual me entreguei neste ano fez surgir e reforçar a vontade de exercer o magistério.

3.6.6 Sobre a escolha profissional e o trabalho feminino

Durante o processo de estágio, mesmo em conflito, sempre houve momentos e situações que auxiliaram a José na decisão por sua escolha profissional. Em entrevista, revela:

Olhando para trás, sinto que eu sonhava que lecionar era lindo e maravilhoso e que bastava o professor ser construtivo que isso aconteceria, mas várias vezes quase enlouqueci, me frustrei e desanimei. Mas buscava força nos próprios alunos e no meu princípio básico: “é isso que eu quero para mim”. Era muito importante ver todos os dias meus pequeninos contentes comigo e demonstrando carinho. Os elogios e conversas com a coordenação e com psicopedagogas foram de suma importância para me animar, assim como o contato com pais “mais humanos”.

José reconhece que a experiência como professor contribuiu significativamente na preparação tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Da mesma forma como as professoras são consideradas substitutas das mães, José sentia a presença do espírito de paternidade. Na conclusão do relatório, José analisa:

Não tenho dúvida de que este estágio contribuiu muito para o meu interior e a maneira de ver e sentir a vida. Discuti várias vezes sobre como criar um filho, precisei várias vezes orientar pais que chorando até a mim vinham. Toda esta situação é desafiadora e importante para uma professor e um ser humano. Neste estágio ficou claro para mim que um dia precisarei trabalhar com crianças novamente. Ou seja, iniciei uma realização profissional e pessoal.

Da mesma forma, uma outra professora estagiária do ano de 2002 comenta sobre a vocação para a maternidade:

Acredito que o estágio como professora é o estágio que envolve mais sentimentos e aprendizagens, pois convivemos com a amizade, o medo, a

confiança, o nervosismo, a alegria, a gratificação, a harmonia, a responsabilidade e até o sentimento de mãe ensinando aquelas crianças.²¹⁷

Maria perseguiu o que já gostava de fazer quando criança. Na entrevista, explica:

Eu sempre quis ser professora. Meu irmão estava na primeira série. Eu ficava esperando por ele e me imaginava dando aula e sonhando com o momento quando poderia fazer o que as suas professoras faziam. Eu sempre brincava de escolinha com meu irmão. Lembro com carinho da minha escola onde estudei. Até hoje vou lá para matar as saudades. A diretora sempre conversa comigo. Eu inclusive levava castigo naquela escola, mas isso não tirou o gosto pelo estudo, porque, naquela época, achava normal.

Questionada sobre o sonho para o seu futuro, ela revela

Não sei se, depois de formada no curso superior quero trabalhar com os pequenos ou grandes. Gosto muito de trabalhar com os pequenos, mas quero algo mais. Entendo que cada coisa que aprendo na faculdade está me ajudando a refletir sobre a minha prática na escola. E tem o seguinte: os professores dos pequenos não são valorizados.

Eduarda sente-se um tanto dividida entre ser professora ou seguir a carreira de música. Mas por enquanto essa questão está resolvida, já que cursa o Normal Superior. Assim ela se manifesta na entrevista:

Meu primeiro sonho de ser professora vem da professora do pré e da primeira série que me marcaram muito. Elas me fizeram gostar de estar na escola. Já naquela época eu queria ser professora. A professora da 3ª série já havia estudado em Ivoti e me disse que era uma boa escola de formação. Também sempre gostei de música. Sinto falta da música. No estágio eu fazia música, arranjava um tempinho para ensaios. Hoje não rende porque não tenho tempo para estudar. Mas, quem sabe, ainda vou fazer uma faculdade de música.

Teresa acha que sua vocação está no magistério, mas não para dar aulas no Currículo dos Anos Iniciais:

Eu já não queria fazer estágio. Mas, para não perder o estudo e, já que eu gostava de crianças, eu topei, depois de algumas conversas com a coordenação, encarar o estágio. Hoje eu não iria querer uma turma normal (do currículo), mas gosto muito de crianças. Eu não sirvo para assumir turmas. Sou dinâmica, gosto do vaivém das turmas, de variar. Eu não gosto da hora do lanche; sinto-me fora da casinha resolvendo briguinhas ou problemas com os pais. Minha paixão é o alemão e prefiro trabalhar com os pequenos, dando aulas especiais.

²¹⁷ D.K. *Relatório Final de Estágio*, 2002.

Até o dia de começar o estágio, Augusta tinha dúvidas se deveria fazê-lo. Nem tinha pensado em ser professora. Queria seguir outra profissão, mas queria ser útil. Questionada sobre a profissão dos seus sonhos, ela conta:

Quando eu era criança eu queria ser enfermeira. Mas sempre já gostava da música e queria seguir esta carreira. Também gosto de dar aula para os pequenos e para os grandes.²¹⁸ Durante o curso Normal eu sempre tinha pensado em fazer estágio, mas não tinha certeza. Estava em dúvida se faria Letras ou estudasse Música. Optei pelo magistério, durante o estágio. Decidi que deveria ser professora e que essa profissão poderia trazer a minha realização. A música, talvez, poderia ficar como segunda opção. Atualmente nem dá tempo para ensaiar.

No final do seu relatório, Augusta acredita que juntar habilidades não é impossível. Ela talvez tenha conseguido realizar o que Huberman considera uma das grandes dificuldades do professor: poder experimentar outras atividades na sua escola, inserir-se em diversos setores para testar o seu melhor desempenho.

Além de tudo, acho que este exercício de profissão nos proporcionou inúmeros outros aspectos, onde pudemos expressar também outras de nossas aptidões. Durante o meu estágio tive a oportunidade de continuar os meus estudos de música, permanecer na orquestra no grupo de violinos e no coro. Além disso, pude acompanhar de perto o trabalho de musicalização nas séries iniciais e auxiliar quando necessário. Também pude auxiliar com aulas de reforço de inglês e alemão, o que para mim foi uma grande experiência. Foi uma ótima complementação para a minha prática em sala de aula, até por poder ver diferentes casos e dificuldades, diferentes atitudes minhas e a atuação com alunos de diferentes idades.

Teresa faz a sua escolha profissional no final do estágio e confessa a importância desse processo para a decisão favorável ou contrária ao magistério. Assim relata em seu texto:

Em não havendo mais problemas disciplinares preocupantes, pude exigir bem mais deles, pois antes não havia clima de respeito às diferenças entre eles. Citaria esta a minha maior felicidade este ano. E, com certeza, um teste pra que eu decidisse por permanecer ou não na carreira profissional do magistério.

²¹⁸ Augusta é professora de Língua Alemã num projeto da prefeitura municipal de Lindolfo Collor.

3.6.7 A fase de experimentação²¹⁹: uma ruptura

A uma certa altura, o professor iniciante percebe que pode arriscar a introduzir mudanças. Sente-se mais seguro e experimenta técnicas aprendidas em outros lugares. E, assim, acaba gostando do que faz. Teresa assim se manifesta em seu relatório:

Então resolvi mudar, mesmo após ter iniciado com uma unidade de animais. Deixei meu plano de unidade igual, mas na prática arrisquei trabalhar por projetos. Para tanto li e reli um material que ganhei numas oficinas que fiz em Ijuí e outra em Sapiranga. (...) Creio que esta unidade e a do Aparelho Digestório (sic) foram as mais significativas para mim.

Assim, fui à procura de textos, músicas, meditações e livros que falassem de transversalidade. (...) Creio que isto, a ajuda de pais e minha persistência em mudar o quadro contribuíram para a turma da 3ª a melhorar. Vejo o quanto amadureceram. A criança que antes me agredia e aos colegas, senta quase todo os dias na hora do recreio no meu colo, fala sobre paixões e acontecimentos.

Augusta revela, na entrevista, que também sentiu diferença no segundo semestre.

O segundo semestre foi muito melhor. Foi extremamente prazeroso. Fui passear para vários lugares com esses alunos e eles nunca me deram problema, eles eram muito calmos.

Eduarda faz, na entrevista, uma análise da importância da experiência para o crescimento e desenvolvimento profissional.

No segundo semestre, passei a me sentir mais professora. Eu tinha mais facilidade para planejar tarefas interessantes, utilizar o tema da minha monografia. No primeiro semestre demorava horas. A prática me levou a ter maior segurança. No início eu não gostava do que fazia, eu fazia porque era parte dos planos de estudo e porque queria dar as mesmas aulas da professora titular. A minha turma era diferente e eu precisava encontrar aulas que agradassem a eles. Percebi que gostavam muito das aulas de música, que perguntavam quando seria. Eu também gostava de música, por isso resolvi trabalhar com a música e suas letras. Foi muito bom. Eles e eu sentíamos prazer.

3.6.8 Sobre algumas dificuldades especiais

²¹⁹ Ver descrição dessa fase no item 1.6.3, baseada em Michael Huberman.

Noites mal dormidas, excesso de atividades, planos, objetivos, reuniões de estágio, da escola, boletins, trabalho-tese²²⁰, aulas-seminário, conselhos de classe, cadernos para corrigir, pastas, comprovantes, bilhetes da supervisão, planos de unidade, quadro sinótico, substituições, programas e festas da escola, passeios e excursões, aulas de reforço, outras atividades pela escola e supervisores procurando erros em coisas insignificantes tornam o professor estagiário um tanto atarefado.²²¹

Na verdade, essa manifestação não é de uma das minhas entrevistadas, mas de um relatório final de estágio de uma professora em 1998. Escolhi esse trecho porque resume as tarefas de quem se inicia na profissão docente.

A professora Teresa centralizava a ocupação do seu tempo na procura por material. E, no relato oral, desabafa:

O que mais ocupa o nosso tempo é a confecção de material, de fazer coisas novas e diferentes. Daí, às vezes, você perde a vontade ou não tem tempo e acaba fazendo atividades mais simples. A procura por atividades levava muito tempo, já que a gente não conhecia o material disponível na biblioteca. Eu procurava tanto porque buscava soluções para os meus problemas em sala de aula. Era pura insegurança. Hoje já sei onde e o que eu vou procurar.

Construindo uma imagem muito idealizada sobre escola e sobre a profissão docente, ao longo de seus estudos e do seu estágio, Maria começa a perceber algumas falhas e alguns limites do alcance do seu trabalho. No final da entrevista, ela confessa:

O Magistério, desde cedo, me fez sentir útil. Poder ajudar de certa forma. No estágio estava cheia de sonhos, via minha escola como se fosse sem máculas. Depois de um tempo, a gente vai caindo na realidade: nem sempre consegue ajudar, nem sempre fica como planejou, nem sempre dá certo, nem sempre dá para planejar ou fazer a aula que a gente gostaria por falta de tempo, de apoio, etc. É difícil porque eu sou perfeccionista: “poxa, como não consegui fazer isso, por que isso não deu certo?” Sou assim, porque me sinto insegura. Sempre fui insegura, por isso tenho dificuldades de me abrir um pouco, de mostrar meu trabalho, eu queria mesmo era fazer um trabalho perfeito ou continuar acreditando que posso fazê-lo.

Teresa considera a sua idade na época da realização do estágio como fator desfavorável e revela perceber que precisa mudar pessoalmente.

²²⁰ Cada estagiário pode optar entre fazer trabalho-tese (uma monografia sobre um assunto trabalhado durante o estágio) ou a leitura, resumo e apresentação de quatro livros selecionados de uma lista indicada pelos supervisores.

²²¹ I.E. *Relatório Final de Estágio*, 1998.

A experiência do estágio é muito cedo. Eu não me sentia muito segura enquanto pessoa. Podia muito bem ter dado errado e eu me machucado bastante e ferido as crianças ou outras pessoas. E o que eu ainda preciso aprender é que não precisa dar tudo certinho com escola, com aluno. Preciso de um pouco mais de segurança. Não preciso sempre perguntar: será que vai dar?

Augusta, talvez em função de sua organização, consegue lidar muito bem com a diversidade de atividades em que esteve envolvida. Com serenidade, ela lembra:

Durante o estágio ainda participei da excursão artística. Tocava na camerata, na orquestra, cantava no coro e ensaiava meu violino. Mas não deixei de me dedicar bastante ao estágio. Em torno de 3 a 4 horas por dia para preparação, relatórios e planos. Já, durante o fim de semana, preparava a semana inteira. Depois só tinha que escrever os planos. Nas quintas feiras eu planejava com a professora titular para uma semana inteira. Aí ficava fácil, era só completar.

Teresa, no relato oral, manifesta a sua preocupação, porque não conseguia dar atenção a todas as áreas de conhecimento, como exigia o currículo da escola, porque, pessoalmente, não se sentia inclinada a algumas atividades.

Senti grande problema de trabalhar questões matemáticas e outras disciplinas para as quais não tive nenhum preparo. Eu achava que os desafios matemáticos que eu inventava eram muito fraquinhos. No plano sempre se destacava o Português. Não tenho capacidade para Artes.

3.6.9 Manifestações sobre o crescimento profissional

A professora S.F. da turma de 2003 mostra uma realidade que a levou a desânimo:

Isso foi se agravando cada vez mais, minha paciência se esgotando, eu falando cada vez mais alto e mais rápido, com isso os alunos também falavam mais alto e em horas que deveriam ouvir e trabalhar. Juntar tudo isso e mais o barulho da rua resultava em minha turma. Um lugar sem ambiente para estudar. Onde a professora não estava obtendo domínio sobre a turma e com isso acabou relaxando e se entregando. E isso piorava a cada dia. Só gritos e xingões.²²²

Para terminar, escolhi o seguinte recorte do relatório da professora E.S.,²²³ estagiária em 2002, para poder acompanhar um quadro de evolução de desespero para o de conquista, notoriamente freqüente durante o processo de iniciação profissional. Além disso, essa

²²² S.F. *Relatório Final de Estágio*, 2003.

pequena narrativa demonstra a importância de uma boa estrutura de apoio.

Até pensei em desistir de tudo, afinal não queria continuar nesse ramo mesmo! Procurei ajuda com pessoas nas quais eu confiava esperando que elas me apoiassem na minha decisão, mas não foi o que aconteceu. Estes amigos me mostraram que o caminho não é fácil, mas que desistir seria burrice. E assim no dia seguinte fui dar aula, no próximo também e no próximo, e no próximo... Às vezes saía da sala de aula e ia para o banheiro e chorava e depois voltava para dar aula.

Uma colega e a secretária da escola se mostraram fundamentais para a continuação do meu estágio, além, é claro, dos meus amigos. Achava que era apenas eu que estava passando por essas dificuldades, mas então descobri que havia mais pessoas precisando de ajuda. Uma das pessoas era a M.M., colega da minha turma de estágio. Passamos a conversar mais e a nos encontrar seguidamente para ajudarmos uma a outra. Esqueci um pouco da distância do fim do estágio. Os dias começaram a passar mais rápido.

O meu estágio foi ótimo. Aprendi com todos, sem exceção. Aprendi comigo mesma que preciso ser paciente e menos estressada e explosiva. Aprendi que cada dia é um dia e deve ser vivido como se fosse o último.²²⁴

²²³ E.S. *Relatório Final de Estágio*, 2002.

²²⁴ S.E. *Relatório Final de Estágio*, 2002.

CONCLUSÃO

Tendo como tema central o professor iniciante de carreira e as representações sociais que existem a seu respeito, esta dissertação seguiu alguns passos para atingir o seu objetivo. Em primeiro lugar, conceituou os grupos sociais a que pertencem os sujeitos envolvidos: os jovens e os professores. Em seguida, fez uma recuperação da história de formação de professores no Brasil, descreveu e analisou a legislação para o magistério, apresentou debates atuais sobre a legislação, debateu a busca de identidade profissional e apresentou algumas possibilidades de explicação a partir da origem eclesial da educação formal e da profissão docente. Por último, este texto descreveu e interpretou uma pesquisa realizada no Instituto de Educação Ivoti, como escola formadora de professores e como a primeira experiência profissional de docentes recém-formados, avaliando as representações que as pessoas envolvidas têm sobre o início do desenvolvimento profissional no magistério.

Não há como negar que um jovem de dezessete anos tem pouca idade para assumir a séria tarefa de ser professor e ser co-responsabilizado pelo quadro caótico da qualidade de educação no Brasil. E também não há dúvidas que um professor, ao iniciar a sua carreira, devido a sua inexperiência, cometa muitos enganos, sintam-se inseguro, tenha vontade de abandonar tudo. Porém, foi possível verificar pela pesquisa que, quando o ambiente de inserção é favorável, quando existe uma estrutura de apoio, tanto de colegas, amigos, quanto de bons profissionais como professores, supervisores, coordenadores, os conflitos profissionais e alguns pessoais, os problemas de insegurança, de auto-domínio e de domínio de classe, típicos de início de carreira, podem ser superados de modo ameno e contribuem muito antes para

umentar o engajamento do que para o abandono. De igual maneira, o amadurecimento pessoal e profissional pode ser provocado e antecipado de acordo com as experiências vividas na escola como professor. Dadas as condições favoráveis à inserção, atreladas aos elementos de formação e à escolha pessoal pela tarefa, observa-se um aumento de probabilidade considerável de sucesso no trabalho.

A formação com qualidade do profissional da educação é, e muito, um tema que merece destaque nos debates acadêmicos e políticos. Historicamente, as escolas foram a primeira oportunidade real de o/a professor/a ser reconhecido/a com diploma, nem que fosse inicialmente em nível técnico. Já houve e ainda há muitas escolas de excelente qualidade, que formaram muitos dos nossos professores e continuam formando ótimos alunos e professores. Conforme a própria lei, o curso normal continua com seus dias contados, ao menos até todos os docentes terem essa formação mínima. Entram os normais superiores. Os normais superiores ainda não tiveram oportunidade de angariarem espaço real e definido dentro da cultura formativa de docentes. Também no caso dos institutos superiores de educação, precisaremos da história para negar ou confirmar a cultura da baixa qualidade dos professores.

A pesquisa realizada com as quatro professoras e o professor nos trouxeram alguns elementos que, no mínimo, nos fazem refletir sobre algumas representações sociais que existem a respeito dos professores formados no magistério em nível médio. O modo e o momento em que se dá a escolha profissional de um jovem que escolhe o magistério é um dos aspectos; as características negativas comumente atribuídas ao professor iniciante também não condizem perfeitamente com os resultados da pesquisa; as destrezas pessoais sempre questionadas, como a música, o esporte, o tom de voz, o bom humor, podem influenciar muito no sucesso ou no fracasso da carreira.

Acredito que esta dissertação possa contribuir para as pesquisas no âmbito do desenvolvimento profissional, da formação de professores, da iniciação na profissão docente e dos conflitos do magistério. Não houve, desde o princípio, a intenção de esgotar o assunto. Esta dissertação, pelo contrário, evoca a necessidade urgente de dirigirmos ao professor a centralidade das atenções nas pesquisas sobre a educação brasileira e atentarmos para a importância do professor iniciante na construção das representações sociais sobre o papel reservado pela sociedade ao magistério. Em pesquisas futuras espero poder enveredar por esses caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician en la docencia : algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 19, Formación Docente, ene./abr. 1999, p. 51 – 100.
- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos : economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro : LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre : imagens e auto-imagens*. Petrópolis : Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública : polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Thales de. *A religião civil brasileira : um instrumento político*. Petrópolis : Vozes, 1981.
- BANCO MUNDIAL. *Disponível nainternet : www.obancomundial.org/index.php/content/view/5.html Acessado às 22h:32min, 6 dez. 2004.*
- BAUER, Martin. A popularização da ciência como iluminação cultural : a função de resistência das Representações Sociais. In : JOVCHELOVITCH, Sandra &

- GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- BAUER, Martin W. & GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis : Vozes, 2000.
- BECKER, Howard. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo : Hucitec, 1994.
- BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In : NÓVOA, António. (org.) *Vida de professores*. Lisboa : Porto Editora, 1999, p. 199 – 214.
- BRASIL. CFE. *Parecer N° 251/62*. Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Brasília, 1962.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n°1/99*. Brasília, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n°15/98*. Brasília, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n°1/2003*. Brasília, 2003.
- _____. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: *Estatística dos professores no Brasil*. Brasília, 2003.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF : Poder Legislativo, 1996.
- _____. *Lei 4.024 de 1961* : Fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- _____. *Lei 5.692 de 1971* : Fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.
- BURGESS, Robert G. Métodos de Pesquisa de Terreno: o uso de documentos pessoais. In : _____ . *A pesquisa de terreno : uma introdução*. Celta : Oeiras, 1997.

- BURGESS, Robert G. Métodos de Pesquisa de Terreno In : a observação participante. In : _____ . *A pesquisa de terreno : uma introdução*. Celta: Oeiras, 1997.
- CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola : alunos de colégios e liceus na França e na Europa. In : LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. *História dos Jovens*. Vol. 2. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In : NÓVOA, António. (org.) *Profissão Professor*. Lisboa : Porto Editora, 1999, p. 155 – 191.
- CHMIEL, Silvia. El milagro de la eterna juventud. In : MARGULIS, Mário. (ed.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires : Biblos, 1996.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho : Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis : Vozes, 1999.
- COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil : dados e direções*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação : Lei 9.394/96*. 6ª. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.
- DELORS, Jaques. *Educação : um tesouro a descobrir*. 5ª ed., São Paulo : Cortez; Brasília: MEC : UNESCO, 2001.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n° 5, mai/ago, n° 6, set/dez 1997, p. 222-231.
- ELBAUM, Jorge Norberto. Que és ser jóven? In : MARGULIS, Mário. (ed.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires : Biblos, 1996.
- ERIKSON, Erik. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n° 12, p. 22-47, set./dez.
- FULLER, F. & BOWN, O. Becoming a Teacher. *Teacher Education : Yearbook NSSE*,

Kevin Ryan ed., p. 25-52.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil : história oral de vida*. Campinas : Papyrus, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de Freitas. Formação de professores no Brasil : 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p. 137-168.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In : BAUER, Martin W. & GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis : Vozes, 2000.

GOLDMEYER, Mártin Brackmann. *Da picada 48 ao Palácio das Laranjeiras : as contribuições pedagógicas das excursões artísticas para a formação integral dos educandos do IEI*. IEPG : São Leopoldo, 2004. [Dissertação de Mestrado]

GOMES BRITO, Antônio Carlos. O professor brasileiro. *Revista Profissão Mestre*. Disponível na Internet. http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?vm_idmat=467&s=501. de jun. 2004.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In : NÓVOA, António. (org.) *Vida de professores*. Lisboa : Porto Editora, 1999, p. 141 – 169.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In : NÓVOA, António. (org.) *Vida de professores*. Lisboa : Porto Editora, 1999, p. 63 – 78.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Formação dos profissionais : uma questão em debate. In: ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (org.). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro : Dunya Editora, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação : ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In : JOVCHELOVITCH, Sandra & GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis : Vozes, 1994.

- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In : NÓVOA, António. (org.) *Vida de professores*. Lisboa : Porto Editora, 1999, p. 31 – 61.
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado : Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona : Grao, 1994.
- JEISMANN, Karl-Ernst & LUNDGREEN, Peter: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* : Bd. III 1800 -1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München : 1987.
- JOE, Jimi. A polêmica do normal superior. *Revista Extra-Classe* : edição do Sinpro-RS, Porto Alegre, jun. 2001.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In : JOVCHELOVITCH, Sandra & GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n.63, agosto 1998, p. 105- 125.
- LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo : Mestre Jou, 1974.
- LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. *História dos Jovens*. Vol. 2. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. Prefácio. In : LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. *História dos Jovens*. Vol. 1. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- LUTERO, Martinho. *Obras Seleccionadas*. Vol 1 – 8. São Leopoldo : Sinodal; Porto Alegre : Concórdia, 1991.
- MACHADO, Lourdes Marcelino. Política e práticas na formação de professores : riscos de corrupção da teoria. *RBPAAE* : v.16, n.2, jul./dez. 2000, p. 226.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Aprender a ensinar* : un estudio sobre el proceso de

socialización de profesores principiantes. Madrid : CIDE, 1992.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 19, Formación Docente, ene./abr. 1999, p. 101 – 143.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. & BAZZO, Vera Lúcia. As políticas de formação do professor: racionalização e aligeiramento, ou servil obediência às determinações do Banco Mundial. Santa Cruz do Sul: *Reflexão e Ação*, v.10, n.2, jul./dez. 2002, p. 76.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In : JOVCHELOVITCH, Sandra & GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis : Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). *Pesquisa Social : teoria, método e criatividade*. Petrópolis : Vozes, 1994.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In : MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. (orgs.) *Introdução à Linguística : domínios e fronteiras*. São Paulo : Cortez, 2001, p. 101 - 142.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa : D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In : NÓVOA, António. (org.) *Vida de professores*. Lisboa : Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In : NÓVOA, António. (org.) *Profissão Professor*. Lisboa : Porto Editora, 1999, p. 13-34.

PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, set.-dez. 2004, p. 172-182.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores no Brasil em nível de 2º grau : breve histórico e perspectivas*. In : SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília : Anais, 1994.

- _____. *O Estágio na Formação de Professores : unidade teoria e prática?.* São Paulo : Cortez, 1994.
- PRIEN, Hans-Jürgen. *Formação da Igreja Evangélica no Brasil : das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.* São Leopoldo : Sinodal; Petrópolis : Vozes, 2001.
- PRINS, Gwyn. História Oral. In : BURKE, Peter. (org.) *A Escrita da História : novas perspectivas.* São Paulo : UNESP, 1992. p. 163-198.
- RIETH, Ricardo Willy. Apresentação. In : LUTERO, Martim. *Educação e Reforma.* São Leopoldo : Sinodal; Porto Alegre : Concórdia, 2000. p. 3-6.
- ROMANO, Roberto. *Brasil : Igreja contra Estado : crítica ao populismo católico.* São Paulo : Kairós, 1979.
- SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In : NÓVOA, António. (org.) *Profissão Professor.* Lisboa : Porto Editora, 1999, p. 61-92.
- SANTOS RIBEIRO, Maria Luisa. *História da educação brasileira : a organização escolar.* 13ª ed. Campinas : Autores Associados, 1993.
- SZULIK, Dália Elizabeth & KUASÑOSKY, Silvia Gabriela. Desde los margenes de la juventud. In : MARGULIS, Mário. (ed.). *La juventud es más que una palabra.* Buenos Aires : Biblos, 1996. p. 56 – 83.
- VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, vol. 54, (2), 1984. p. 143 – 178.
- VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In : FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. (orgs.) *Usos e abusos da História Oral.* Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto Silva. Notas sobre a formação de professores no Cone Sul. *Pátio*, Ano I, nº.4, fev/abr 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (org) *Formação de professores no Conesul : sistemas educacionais*. Porto Alegre : Sagra, DC Luzzato, 1996.

VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro : DP&A, 1999.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In : JOVCHELOVITCH, Sandra & GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis : Vozes, 1994.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores : espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, vol.21, nº.70, abr. 2000, p.129-155.

ANEXOS

1. Transcrição da Entrevista com Maria

Maria já está lecionando há 4 anos. Começou a estudar o curso de Letras, no segundo semestre do estágio. Ela trabalhou em creche já durante todo o curso normal: “Creche A.”, ela tinha 15 anos e enfrentou enormes dificuldades com a diretora daquela escola. Como ela era nova, a diretora não a respeitava e a humilhava na frente de alunos e pais. Ela a supervisionava como se ela já fosse professora. A diretora tinha problemas de atitudes e de comportamento. Tinha que fazer planos de aula diariamente, isso para crianças de 1 e 2 anos.

Quando trabalhei nessa primeira creche eu tive vontade de desistir do magistério. Houve muitas frustrações em momentos e sobre coisas que eu ouvia. Sentia-me humilhada. Eu não falava para meus próprios pais porque precisava ajudar nos gastos que eu lhes dava. Eles me pediram pra parar de trabalhar. Eu pensava comigo: “se eu quero ser professora, preciso superar isso. Não, vou continuar.” O bom é que eu nunca tive problemas com pais ou crianças.

Ela aceitou trabalhar tão cedo porque precisava ajudar os seus pais e a financiar os seus próprios estudos em Ivoti. A segunda experiência foi na “C.C”, já com 17 anos, no terceiro ano do Curso Normal. Foi muito boa experiência. Eram crianças de 1 e 2 anos. Ela trabalhou porque queria e porque precisava. Essas experiências anteriores me ajudaram a lidar melhor com os pais e com as crianças durante o meu estágio.

Eu sempre quis ser professora. Meu irmão estava na primeira série. Eu ficava esperando por ele e me imaginava dando aula e sonhando com o momento quando poderia fazer o que as suas professoras faziam. Eu sempre brincava de escolinha com o irmão. Lembro com carinho da minha escola onde estudei. Até hoje vou lá para matar as saudades. A diretora sempre conversa comigo. Trabalho nas eleições naquela escola. Eu inclusive levava castigo naquela escola, mas isso não tirou o gosto pelo estudo, porque achava normal naquela época.

Parece que todo o azar me pegava. Quando a crianças caía a culpa era minha. A diretora me xingou e me culpou. Disse que eu era muito criança, que não sabia cuidar delas.

Quando recebi a notícia de que pudesse fazer o estágio no IEI, fiquei muito feliz. A V... me ligou nas férias, e eu nem esperava, pois tinha tudo acertado para continuar na creche onde eu estava trabalhando. Eu gostava de trabalhar com os pequenos. Por isso naquele ano (2001) fiz o curso da OMEP para a formação de professores de educação infantil. Parte do curso era presencial e parte era a distância. No inverno fazia curso intensivo. Ao lado disso cursava letras e fazia o estágio.

Supervisão: como tive turma tranqüila, quase não precisava de supervisora. O que eu acho particularmente é que eu poderia ter sido desafiada mais. Como aqueles problemas iniciais de postura, de domínio de classe, de conversas com pais eu tive muito pouco, a supervisora só passou a falar bem de mim, e não me lançava mais desafios e maiores dificuldades. Assim, acabei fazendo a minha aula-seminário logo no primeiro semestre, o que poucos faziam, ou

ninguém que eu me recorde. Havia coisas em que (sic) eu discordava da supervisora, principalmente quanto aos planos de unidade. No magistério não tínhamos treinado o suficiente. Cada professor pedia de um jeito diferente. A forma dos objetivos: queriam que separássemos por disciplina, mesmo que a aula fosse uma unidade. Cansada de brigar, acabei fazendo a separação dos objetivos, aí estava bom!. Tive muito poucas visitas.

Fiz a ficha de erros que me foi sugerida, mas outras professoras que por lá passaram acharam melhor tirar.

As que mais me ajudaram foram as coordenadoras da escola. Isso porque havia o horário de planejamento. A gente conseguia trocar idéias fixado pela instituição. Ali havia a possibilidade de trocarmos idéias entre todas as professoras.

Quanto aos colegas:

Muitos da turma não fizeram estágio, mas tive bons contatos. A principal amiga era a colega que também fazia estágio no IEL.

Reuniões de estágio: era principalmente apresentação de livros. Os grupos eram muito grandes, nem todo mundo conseguia chegar na vez de falar.

Existe um conjunto que contribui para o sucesso do estágio: o estagiário em primeiro lugar, a escola, a coordenação, a supervisão e os pais. (os alunos e os colegas não foram citados)

Os pais me apoiavam muito. Não sentia por parte deles qualquer preconceito como estagiária. Havia, sim, uma angústia dos pais quanto à alfabetização dos filhos, uma cobrança de que o filho devesse ler muito cedo. Em média, as crianças vinham com boa base, porque eram alunos aqui.

O mais estranho é dar aula para filho ou filha de professores/as. É inevitável achar estranho. Porque eles na verdade conhecem mais do que a gente, pela experiência, e confiam em nossas mão seus próprios filhos.

O valor da experiência:

Continuo aprendendo e aprendo a cada dia. Como professora são muitos os desafios. Desenvolver projetos. Essas coisas são mais tranquilas para quem tem experiência. Ou para conversar com as famílias. Eles não se assustam mais.

Não sei se, depois de formado no curso superior quero trabalhar com os pequenos ou grandes. Gosto muito de trabalhar com os pequenos, mas quero algo mais. Entendo que cada coisa que aprendo na faculdade está me ajudando a refletir sobre a minha prática na escola. E tem o seguinte: os professores dos pequenos não são valorizados.

“Já fui insultada por pais: porque você não tem experiência. Quem você pensa que é para tomar decisões sobre meu filho. Eu estou pagando. A gente é a tia, e não adianta insistir para que chamem a gente de professora. Às vezes me sinto como uma empregada deles (dos pais)

Acredito que precisa haver entre a gente (professora e crianças) uma relação de carinho, com laços afetivos. Sem isso, não é possível ensinar. Os pais acham isso a coisa mais natural do mundo. Parece que, quando acontece algo com os filhos deles, é porque o filho está sendo rejeitado pela professora. Não existe consideração profissional. Como se nós tivéssemos o interesses de prejudicar uma das crianças.

Já vi situação com colega que fui muito constrangedora. A mãe esculachou com a professora. Sentimo-nos a todos muito humilhados. A mãe faz a pressão do tipo, vou pra imprensa, vou tirar meu filho daqui, etc. Acredito que seja uma questão cultural. Mexer com os valores da família, e a escola mexe, isso às vezes dói. Abrimos feridas da família, e os pais se sentem impotentes, aí acusam a escola. Dizem: eu não concordo, a escola está errada.

A coordenação fica sabendo por outros, toma atitudes sem falar com a professora primeiro.

Eu gosto do que faço. Acho que o curso de Letras está enriquecendo muito o meu trabalho, e combina perfeitamente. Entra toda a questão da Lingüística e o desenvolvimento lingüístico infantil.

Vida pessoal: OK

O Magistério, desde cedo, me fez sentir útil. Poder ajudar de certa forma. No estágio estava cheio de sonhos, via minha escola como se fosse sem máculas. Depois de um tempo, a gente vai caindo na realidade: nem sempre consegue ajudar, nem sempre fica como planejou, nem sempre dá certo, nem sempre dá para planejar ou fazer a aula que a gente gostaria por falta de tempo, etc. É difícil porque eu sou perfeccionista: poxa, como não consegui fazer isso, porque isso não deu certo? Sou assim, porque me sinto insegura. Sempre fui insegura, por isso tenho dificuldades de abrir um pouco, de mostrar meu trabalho, eu queria era fazer um trabalho perfeito.

2. Transcrição da entrevista com Teresa

Não guardei nenhum material. Joguei tudo fora: os cadernos, as pastas.

Para mim o estágio foi uma decepção. Eu já quis parar em maio. O problema era o aluno Lucas. Ninguém me ajudava, não tinha supervisor que me ajudasse. Só a ... me ajudava, era professora de alemão. A professora titular me escutava bastante. As pastas eram coisa boa, porque eram um desabafo.

Faltou-me amparo da escola com esses problemas. As vezes, porque eu tinha que atender os gurus que aprontavam, eu pedia ao pessoal do xérox para me substituir.

A gente vem do curso magistério e acha que planejando bem tudo estará resolvido. O curso normal se preocupa com o conteúdo que devemos passar. Eu achava que daria certo. Mas não havia regras de conduta prontas e ninguém te ajudava no início.

No relatório eu colocava o que sentia, era um verdadeiro desabafo.

Os planos tinham que ser muito detalhados, um objetivo para cada atividade, mesmo que repetisse de um dia para o outro a mesma atividade. Eu sempre tinha o plano pronto, daí colocava os objetivos, o que não faz sentido.

O que mais ocupa o nosso tempo é a confecção de material, de fazer coisas novas e diferentes. Daí, às vezes você perde a vontade ou não tem tempo e acaba fazendo atividades mais simples. A procura por atividades levava muito tempo, já que a gente não conhecia o material disponível na biblioteca. Eu procurava tanto porque buscava soluções para os meus problemas em sala de aula. Era pura insegurança. Hoje já sei onde e o que eu vou procurar.

Senti grande problema de trabalhar questões matemáticas e outras disciplinas pra as quais não tive nenhum. No plano sempre se destacava o Português. Não tenho capacidade para Artes, porque nada aprendi na formação,

Logo já fiz 4 cadeiras na faculdade de Letras

Hoje eu não iria querer uma turma normal, mas gosto de crianças. Eu não sirvo para assumir turmas. Sou dinâmica, gosto do vaivém das turmas, de variar. Eu não gosto da hora do lanche, sinto-me fora da casinha, resolver briguinhas, ou resolver problemas com os pais. Minha paixão é o alemão e prefiro trabalhar com os pequenos.

Os pais dos meus alunos foram muito legais, não houve problemas com eles. Até me ligaram 3 anos depois do estágio, perenizando-me pela nova casa.

O que eu ainda preciso aprender é que não precisa dar tudo certinho, com escola, com aluno. Preciso de um pouco mais de segurança. Não preciso sempre perguntar: será que vai dar?

A experiência do estágio é muito cedo. Eu não me sentia muito segura enquanto pessoa. Podia muito bem ter dado errado e eu me machucado bastante e ferido as crianças ou outras pessoas.

3. QUALIDADES E DIFICULDADES DA TURMA 2000

Manifestações das diretoras das escolas de aplicação

Cada quadrado corresponde a um professor

Questão 7	Questão 8
Interesse pelas atividades esportivas e recreativas; calma ; trabalho em grupo dos alunos	Permitia conversas laterais não tomava iniciativa própria
Comprometimento, confiabilidade, responsabilidade com os alunos	-
Relacionamento com alunos e colegas; atendimento individual dos alunos	Trabalhou apenas algumas disciplinas
Meiga, firme, corajosa, afetiva, humilde, bonita e jovem, aparência física graciosa, aberta a desafios e críticas, seriedade e empenho; jeito doce e tímido	Insegura e temerosa
Muito atenta ao processo de aprendizagem dos alunos; participou com dedicação e interesse; boas contribuições em reuniões	--
Dedicação aos alunos e pais; assiduidade, responsabilidade, comprometimento; iniciativa própria	-
Trabalho construtivo: metodologia	-
Variação de trabalhos e jogos	Controle e domínio de classe
Dedicação e boa metodologia	-
Música	Muitas atividades extra-escolares. Faltou priorizar o estágio
Comprometimento, autonomia, segurança, dedicação	-
Educação artística	Todas foram superadas
Boa vontade, preparação do plano, interesse pelo aluno	-
Participação, dedicação, criatividade, boa vontade, carinho pelos alunos, envolvimento	-

- (está em branco)	Não solicitou que alunos viessem fazer reforço
Prestativa, esforçada, dedicada	-
Organização, dedicação, colaboração, constante busca de conhecimentos; trabalhos extra-classe	-
A formação de valores morais e éticos no grupo; assiduidade	Dificuldades no planejamento superadas em parte
Informática	Superação gradual
Boa vontade; responsabilidade, assiduidade, pontualidade; interesse e participação em outras atividades	-
Encaminhamento de dificuldades de relacionamento; interesse e participação	-
Iniciativa e espírito de liderança; assiduidade	-
Dinâmico e persistente	-
Disposição e colaboração; persistência	-
Domínio de classe, integração; interesse; formou grupo de danças gaúchas	-
Atenciosa, compreensiva, dedicada, assídua, esforçada, prestativa	Pouca criatividade
Organização, sensibilidade, responsabilidade, respeito.	-
Solução de problemas de relacionamento entre alunos	Solicitou poucas vezes que alunos viessem fazer aula de reforço
Sd	
Sd	
Boa vontade, garra, determinação, diálogo, busca de soluções para os problemas, coerência, seriedade	Dificuldades iniciais
Pessoa maravilhosa para lidar; muito humana,	Problemas na escrita

compreensiva, merece apreço; interessada e humana	
Compreensiva, sensível, dedicada, caprichosa e aceitar sugestões.	insegurança
Ânimo e expectativas, muitas idéias diferentes; domínio de classe; participação	-
Perfeição, dedicação, calma, criatividade, competência; domínio de classe; participação;	-
Ativa, responsável, aberta ao diálogo; participação; interesse pelos problemas dos alunos	-
Não houve qualidades	Agitada. Transmitiu isso aos alunos
Manejo da turma, cativar os alunos; atividades diferentes, despertar o interesse nos alunos	Erros ortográficos e de concordância
Calma, amizade, interesse, responsabilidade	-
Busca de alternativas; interesse pelos alunos; integração	Falta de autonomia no início
Sd	-
Interessada, esforçada, perfeccionista, caprichosa, domínio de classe; interesse e dedicação	-
Criatividade; querida; interesse pelo aluno; atendia na casa do aluno	-
Disciplina; domínio de classe;	-
Criatividade; improvisação; alegria; bom relacionamento com os alunos; participativa; colaboração com opiniões	Deixava tudo para a última hora
Iniciativa, interesse, colaboração	Deficiências na área esportiva e recreativa

4. Transcrição da Entrevista com o José

Fato marcante

O fato que mais me marcou durante o estágio foi o trabalho com o aluno ... por vários motivos: a gente sente que está sendo alguém especial porque percebe que o aluno vem pedir ajuda, ele é carente. Quando surge o contato afetivo, isso mexe com ele, pois ele sempre alegava que o seu pai não gostava dele, reclamava muito e xingava. E ajudou-me a confirmar a hipótese de que vale a pena apostar no aluno.

Ser homem

“As meninas demonstravam adorar ter aula com professor *homem*. Os meninos eram mais discretos, mas também deixavam escapar algumas atitudes que confirmavam a sua aprovação com relação à presença do sexo masculino. Uma menina que não tinha pai demonstrava que queria atenção especial de mim. Os pais no início estavam preocupados por eu ser homem, porque talvez eu não soubesse ser afetivo com os alunos.”

Decepções superadas

“O aluno que foi embora da escola foi uma derrota no início para mim. Mas eu já sabia que a convivência dos três alunos-problema fosse piorar as coisas. Depois da saída dele o ... melhorou muito”. **Justificativa:** O ... teve de procurar outras amizades.

Apoio pedagógico:

O apoio da coordenação da escola foi ótimo. Mas deixou que eu fosse atrás das coisas, dando-me apenas dicas importantes.

Supervisão: um contato *só* depois de dois meses. (conforme caderno de visitas, um mês). José demonstra insatisfação por ter sido deixado sozinho com o problema dos alunos difíceis bem no início do estágio. Isso gerou um conflito com a supervisora. Depois disso os contatos com ela se limitaram a momentos de ponderação. Não foi muito construtivo. Com a participação reduzida, a supervisão esteve sempre fora do contexto e as suas opiniões eram pouco aproveitáveis. “O supervisor só via minhas pastas e as poucas visitas (pelo caderno de visitas, foram quatro visitas e uma aula-seminário) não permitiram um conhecimento aprofundado do meu trabalho efetivo.

As reuniões quinzenais de estágio: Além de um momento de comparação de atividades, era também um mecanismo de desabafo de muitos colegas. “O meu objetivo pessoal com essas reuniões não era para desabafar, na medida em que eu tinha essa chance na própria escola. No início eu apenas ouvia. Depois as coordenadoras da reunião começaram a trazer textos para reflexão, aí não era mais só desabafo. Eu não gostava das reuniões de estágio porque havia esses momentos, e estes eram repetitivos.”

Relacionamento com colegas:

Os estagiários têm na práticas dois tipos de colegas. Primeiro são os professores das escolas onde lecionam; depois, se não mais importantes, os colegas de turma que também fazem o estágio. José assim se manifesta sobre os seus colegas: “Parece que todos gostariam de fazer aqui, por isso me olhavam diferente. Sentiam uma espécie de ciúme, porque o estágio no IEI dá um certo status. Se a gente fosse falar sobre os projetos realizados em sala de aula, dava a impressão de que quisesse se sobressair e aparecer; se tivesse dificuldade, diriam: “mas como? Tem todo um suporte na escola e ainda tem dificuldade?”

José manifestou a sua impressão de que os colegas achavam que a escola, como formadora e de aplicação, favorecia os que faziam estágio aqui, como se a sua aprovação no estágio já estivesse garantida, devido ao comprometimento da escola com a própria qualidade.

A escolha:

José considera o fato de ser escolhido pelo IEI para fazer o estágio de grande importância. Ele se sente lisonjeado com a sua escolha, e confessa a dificuldade de manter a humildade diante dos colegas que lecionam em escolas municipais e estaduais.

“Foi uma surpresa ter sido escolhido pelo IEI para fazer estágio. Não sei ao certo porque fui parar aqui. Parece que a escola tem um objetivo diferente com a gente. Acredito que os critérios para a minha escolha tenham sido os seguintes: ser um homem para os Anos Iniciais e ter boas práticas anteriores.”

No fundo, José entra em dúvida porque constata que também houve muitos estagiários que enfrentaram sérias dificuldades durante a sua prática no IEI; além disso, houve outros homens anteriores que não foram escolhidos. Assim, acrescenta: “talvez as dificuldades financeiras tenham alguma importância, e acham que a pessoa merece auxílio, já que nós podemos exercer atividades alternativas e ganhar algum dinheiro com essas atividades.”

José logo foi monitor da sala de informática e começou a lecionar matemática para alunos com dificuldade.

“É difícil, mas é necessário manter a humildade diante do status que a escola te dá.” Agora acredita que alguns estagiários “não deram certo no IEI”, porque faltou a humildade diante dos colegas. Há pessoas que pedem para fazer estágio aqui, acha que isso é “cara-de-pau”.

Perguntei se ele acredita que a construção dessa imagem de status se deve ao fato de todo o apoio pedagógico oferecido pela instituição. Ele respondeu: “Com certeza não. A maioria tem medo da coordenação da escola, e consideram até um ato de coragem enfrentar as coordenadoras.”

Por fim, emenda: “Parece mais que seja realmente uma imagem construída sem justificativa concreta.”

5. QUALIDADES E DIFICULDADES DA TURMA 2001

Cresceu muito durante o estágio, tornou-se segura frente ao conteúdo e à disciplina e aos alunos; atitudes independentes e seguras; relacionamento muito bom	Superou as dificuldades iniciais; desempenhou muito bem a sua função
Determinação e segurança na prática em sala de aula	Dificuldades foram superadas ao longo do estágio
Participação, dedicação e interesse em melhorar	Conseguiu superar as dificuldades que foram surgindo ao longo do estágio
Comprometimento, responsabilidade, planejamento, coerência entre realidade e prática, postura, educada, dedicação	Nenhuma, procurou ajuda para a solução de problemas
Motivar colegas, iniciar projetos, vontade própria, reforço para alunos no turno oposto	-
Criatividade, pontualidade, segurança, integração de conteúdos, simplicidade	As dificuldades, que foram mínimas, foram superadas durante o estágio
-	-
Participação e empenho em todas as atividades envolvidas na escola. Sempre assumiu responsabilidades nas gincanas e campanhas. Nos alunos, criou uma postura extraordinária, tornando-os calmos, conscientes, responsáveis e educados.	No início apresentou dificuldades em planejar, depois conseguiu supera-las
Dedicação à aprendizagem de seus alunos	- (em avaliação sobre participação foi avaliada como muito discreta, poucas contribuições. Sem iniciativa)
-	-
Domínio de classe, criatividade, interesse, assiduidade e é pessoa humana	Não temos nada a destacar
Apresentou bom manejo com a turma, mantinha bom relacionamento com os alunos e tinha planejamento em dia	-
Toma iniciativas, ajuda no que for preciso, tem habilidades artísticas.	-
A firmeza de conduzir a aula, ao mesmo tempo dando abertura para a participação dos alunos	Nenhuma

Destacou-se na música, conseguiu bom entrosamento entre os alunos, manteve os alunos interessados e com expectativas	Houve algumas deficiências, mas foram muito bem superadas Atrás: sentimos um pouco de insegurança no início, faltou preparação prática, mostrou depois crescimento pessoal
Paciência e diálogo com a turma	-
Empenho em propor atividades construtivas, interessantes e variadas; assídua pontual; auxiliou alunos com dificuldades	nenhuma
Esforço e dedicação para acertar	Dificuldade de relacionamento com aluno hiperativo
Domínio de classe, criatividade, globalização, segurança, calma	As poucas deficiências observadas conseguiram ser superadas
Bom domínio da turma, bom relacionamento da professora com os alunos, planejamentos sempre em dia. Paciência, capricho, letra legível	-
Dedicação e esforço	Foram superadas ao longo do estágio
Segurança, tranqüilidade, dom musical	-
Trabalho de equipe com seus alunos	-
Dramatização	Domínio de classe, organização no geral Aproveitamento dos alunos: regular
Dedicação e preocupação em sempre fazer o melhor., Criatividade nas aulas, amizade com a turma, disciplina	Não houve nenhuma deficiência. Um pouco de receio, normal, nos primeiros dias, logo foi superado
Simpatia, humildade, coleguismo, prontidão, simplicidade, pontualidade.	-
Atividades criativas e integradas	-
Amorosa com os alunos, humildade em pedir e aceitar sugestões, sempre alegre e prestativa	-
Carinho, atenção dedicada aos alunos, prestativa	Na medida do possível, as deficiências foram superadas Alunos no geral estão com bom aproveitamento

-	-
Procurou resolver suas dificuldades a sua maneira, tinha turma difícil Atuou como monitora de informática	Poderia ter buscado mais ajuda para superar as dificuldades
Bom relacionamento com alunos com necessidades especiais	- o aproveitamento dos alunos correspondeu às expectativas
1. pessoa distante, retraída, metodologia não condizia com a filosofia da escola; 2. técnicas muito boas para a motivação: material concreto, ótimo relacionamento com a comunidade escolar; participou ativamente de todas as atividades da escola, doou trabalhos para a escola; ótimo relacionamento com toda a comunidade escolar	1.falta de planejamento, domínio de turma e conteúdo. Compromisso com os alunos, interesse. Não tomou iniciativas e não mostrou interesse pela comunidade escolar. Não desenvolvia conteúdo, era muito repetitiva. O aproveitamento do alunos foi quase nenhum. 2.faltou domínio de classe; problemas de disciplina. O aproveitamento dentro do método da estagiária foi bom.
Desempenho na elaboração de atividades, cordialidade, interesse, postura segura na tomada de decisões	-
Atividades criativas em todas as áreas, integração entre as áreas.	- 80% da turma teve bom aproveitamento. Faltou em reuniões e jornadas pedagógicas. Iniciativas (em branco)
Sem av. (avaliou-se como desatinada)	Sem av.
Especial interesse pelas dificuldades de seus alunos, estudando-as e conversando com profissionais que pudessem subsidiar e orientar sua atuação em sala. Sempre colaborou, atuou na monitoria de informática, contribuiu com suas experiências e leituras realizadas. Abraçou um de seus alunos e foi em busca de um médico.	-
Maneira legal de lidar com os alunos	Erros de ortografia e concordância em textos e ordens de exercício

6. Transcrição da entrevista com Augusta

Para mim o estágio foi um ano de amadurecimento. Foi muito bom, porque minha turma era muito boa. Não me lembro de nenhuma vez em que algum deles não quisesse fazer as atividades propostas. Superou longe minhas expectativas.

Durante o curso Normal eu sempre tinha pensado em fazer estágio, mas não tinha certeza. Estava em dúvida se faria o IFPLA ou estudasse Música. Optei pelo magistério, durante o estágio.

Conheci a escola através da irmã. Vim pela música e pelo curso magistério.

Quando eu era criança eu queria ser enfermeira. Mas sempre já gostei da música e queria seguir essa carreira. Gosto de trabalhar com os pequenos e trabalhar com os grandes.

Agora já tenho 2 anos de experiência com o ensino de Língua Alemã. Trabalho em Lindolfo Collor num projeto da prefeitura de ensinar alemão

No meu estágio entrei com medo. Eu não me sentia preparada, a supervisora eu desconhecia. Conhecemo-nos no corredor depois de duas semanas de aula. Conhecia a professora titular, mas nunca tinha conversado com ela. A titular me ajudou muito. Acho que se não fosse ela, eu estaria literalmente perdida. Mas foi tudo muito bom. Foi grande a surpresa de fazer na escola. Eu não esperava.

Acho muito importante poder dialogar com colegas ou alunos. As condições aqui na escola são irreais. A gente tem tudo na mão: biblioteca, aparelhos, sala de informática, professores de área. Tem todos os subsídios, é uma equipe muito boa.

A gente é vista desde o início como professora. Os colegas também foram muito bons. Fui professora de uma filha de professora. Essa mãe me ajudou muito, porque acompanhava em casa o conteúdo que eu passava em sala de aula, e me dava dicas e me ajudava bastante. Eu tinha muito medo dessa situação.

A questão de matemática, relatada já na pasta, era uma questão muito simples. O filho cujo pai queria que fosse o melhor, tinha dificuldades em resolver os desafios lançados em sala de aula. O pai não admitia. Depois da reunião acabei percebendo que esse pai havia envenenado os outros contra mim. Fez um complô contra mim. A sua própria esposa me disse que não dava para levá-lo a sério, ou seja, ele preocupou-me à toa. Ele me considerava uma estagiária sem capacidade. Mas eu estava muito assustada, já que a minha reunião com os pais foi já nas primeiras duas semanas de aula. Eu ainda estava tentando me encontrar em sala de aula.

A solução que encontramos foi não parar com os desafios, mas a de não levá-los mais para casa. Acabaram as reclamações.

O segundo semestre foi muito melhor. Foi extremamente prazeroso. Fui passear para vários lugares com esses alunos e eles nunca me deram problema, eles eram muito calmos. Mas havia alunos com muita dificuldade de acompanhamento em sala de aula. Dei várias aulas de reforço.

Tive uma aluna que não sabia ler na 3a. Série. Ela também melhorou durante o estágio, ainda mais pessoalmente. Perdeu a sua timidez e a leitura começou a fluir.

Eu sempre insistia que eles avaliassem as suas próprias crises e comportamentos. Tinham que chegar a uma solução. Diálogo: trabalho tese: Recreio e Jogos. Conquistei a maioria dos meus alunos nos intervalos. Por isso acho que o aluno se comporta conforme a sua motivação. Se tem motivação eles participam. Apesar da minha pouca idade, eu acho que dá pra fazer estágio nova. Quem faz o estágio consegue lidar melhor com o aluno, consegue medir o que é apropriado para cada situação.

O que me ajudou a estar preparada para lidar com os problemas dos alunos foi a coordenação da Excursão Artística. Na minha época tinha muita crise e eu tive que apartar muita briga. Já acho que o Curso Normal não nos prepara para podermos andar sozinhos desde o início. A minha maior preocupação era o que fazer em sala de aula. A gente tinha uma idéia, mas não tinha clareza quanto ao que deveria fazer. Eu consegui porque a escola me disse o que fazer. Sozinha eu acho muito difícil.

Talvez o que minha formação escolar me trouxe de qualidade é o trabalho com autonomia, andar com as próprias pernas. E escola construiu isso em mim. Fui percebendo o meu crescimento durante o ano. E outra característica minha é que eu aceito as críticas. Para mim, elas são sempre válidas. Mais tarde eu avalio o que eu vou ou não usar.

A minha relação com a supervisora foi muito proveitosa. Ela é tímida e fechada e eu sou espontânea e faladeira. No início eu também achava que ela era muito séria, mas quando eu arrisquei tomar a iniciativa da pergunta, de correr atrás dela quando precisava, ela começou a se abrir comigo e me dar muitas sugestões válidas. Acabou se tornando muito bom.

As reuniões de estágio eram válidas para mim pessoalmente. Dava para ver outras realidades. Cada um sempre colocava o que o preocupava. Sempre vinham idéias novas. Principalmente para mim era importante ouvir, porque eu imaginava como poderia ser, sabendo que a minha realidade era irreal. Tinha colegas que não tinham material nenhum, nem xérox, nem canetinhas, dinheiro pra nada, nem biblioteca, etc. Aí eu comparava com minhas condições. Claro que eu tinha que ouvir um e outro comentário como: “Ah, vocês do IEI têm tudo, eu nada. Vocês podem fazer melhor porque têm tudo.” E eu concordo. Não podia dar errado aqui. Sei que alguns nos invejavam porque queriam fazer aqui. Foi muito tranquila a mudança de aluna para professora. Quando pedia auxílio para qualquer professor, eles me auxiliavam. Eles desde o início procuravam integrar a gente em tudo.

Outras atividades: durante o estágio ainda participei da excursão artística. Tocava na camerata, na orquestra, cantava no coro e ensaiava meu violino. Mas não deixei de me dedicar bastante ao estágio. Em torno de 3 a 4 horas por dia para preparação, relatórios e planos. Já durante o fim de semana preparava a semana inteira. Depois só tinha que escrever os planos. Nas quintas feiras eu já planejava com a professora titular pra uma semana inteira. Aí ficava

fácil, era só completar.

A questão de escrever relatórios é muito importante. A gente registra tudo e pensa no professor que vai ler, para saber exatamente o que ocorreu na minha aula. Por isso não me limitava à rotina, mas mais nas impressões que eu tive da aula. Primeiro eu fazia o relatório, depois o plano.

Como grupo de estagiários tentamos ajudar a um desistente, que acabou reprovando no estágio porque não queria. Não conseguia se organizar, apesar de ter boas idéias e domínio de turma. Mas não conseguia manter os planos e relatórios em dia. Ganhou muitas chances e não fez.

Sonhos: depois de formada trabalhar em qualquer lugar e continuar trabalhando, dando aulas principalmente.

7. TURMA DE PROFESSORES 2002

Dedicação com alunos e comunidade	-
Atenção com as crianças, criatividade, manteve relacionamento agradável entre as crianças, manteve serenidade e equilíbrio nos conflitos	nada
Simplicidade e humildade	-
Dedicada, esforçada, aceitava sugestões	-
Dom da música, resgatou alunos com dificuldades	-
Aplicada, séria, dedicada	nenhuma
Leitura, projetos, disponibilidade, espírito de grupo, aberto a sugestões, pedia auxílio	-
Vinha fora do horário	-
Relacionamento com os alunos	nada
Autonomia e responsabilidade, cuidou do ambiente escolar	Dificuldades normais de professora iniciante
Confecção de jogos e cartazes	-

Ordem e disciplina, empenhada, carinhosa e afetiva, saiu da sala	-
Calma, paciente, tranqüila, atenciosa, participativa, criativa, meiga, dedicada, caprichosa, participação, tentou solucionar desafios, caprichosa, perseverante	-
Enfrentou uma inclusão com garra	-
Bons desafios e propostas no planejamento	Faltou no início domínio sobre a turma, e segurança. Superou por dedicação
Estímulo à leitura, criatividade	
Criatividade, envolvimento, comprometimento, paciência, força de vontade, responsabilidade	nenhuma
Receptiva e aberta a sugestões	-
Bom relacionamento com alunos, pais e colegas	-
Controle da turma	-
Postura	-
Dedicação e comprometimento com toda a escola	-
Comunicação, proximidade	Insegurança. Superou
NADA	Relacionamento com os alunos
SERIEDADE, RESPONSABILIDADE, ABERTURA, TRAB. EM EQUIPE, FIRMEZA, TRANQUILIDADE,	-
Responsabilidade, dedicação, criatividade, pontualidade, assiduidade, respeito e ética profissional (melhor que a professora titular, comenta a diretora)	-
Comprometimento, postura profissional séria e comprometida	Nada foi observado
Disciplina	Falta de planejamento, faltou estímulo aos alunos
Dedicada, esforçada, aberta a sugestões	-

Diversificação, criatividade, desafio aos alunos	Se houve, foram superadas
Paciência, responsabilidade	Não deu toda a atenção às orientações da escola e dos colegas
Dedicação, busca, diversificação, respeito da individualidade, amizade	-
Paciência, integração, respeito, aceitava desafios	-
Relacionamento com os alunos, dedicação e esforço,	Não esteve em dia com prazos e materiais
Relacionamento, habilidades artísticas, boa comunicação oral e escrita	Não houve
Alegria, disposição, curiosidade, busca por coisas novas, relacionamento com os colegas	Deixou de procurar ajuda
Calma, paciência, querida	-
Amiga, criativa, afetiva	Faltou postura mais firme, melhor manejo
Disponibilidade, interesse, participação, simpatia e alegria, carismática, querida	nenhuma
Dedicação, eficiência, carinho, responsabilidade, criatividade, disponibilidade.	Faltou integração com as outras turmas
Capacidade de ouvir, flexibilidade, persistência, paciência e busca por inovação, humildade para busca de ajuda	Todas superadas
Responsabilidade e comprometimento	Não houve
Bom relacionamento com a turma, disciplina e organização	Tudo superado
Dedicação, envolvimento, afetividade, pontualidade e disciplina	Não houve
Disposta a atender solicitações, obediente?	Insegurança, mas administrada

8. Entrevista com Eduarda

1. No início senti muito medo. Eu tinha principalmente medo da reação dos pais, porque eu, na verdade, não era professora, e sim estagiária. Tinha medo também dos alunos, pois não conhecia, não sabia quem e como eram. (fala com voz trêmula). Também não conhecia os pais, por isso o medo. Medo do desconhecido.

2. A maior alegria que lembro é ter visto a própria felicidade dos alunos no final do ano, quando perceberam que haviam aprendido a ler e a escrever

3. No início os alunos brigavam muito. Não se entendiam, porque muitos não eram alunos de nossa escola, vinham de outros lugares, precisavam aprender a conviverem. Aos poucos os alunos foram se integrando no grupo, e esqueceram as suas origens. Fizemos atividades de grupo, trabalhei com letras de músicas e eles foram se acostumando uns aos outros.

4. Houve algumas dificuldades com mães. Uma mãe, cuja filha tinha problemas em sala de aula, culpava a professora, que era estagiária. Aos poucos, quando a filha começou a melhorar de atitudes e aprendizagem na escola, a filha era considerada inteligente e não era o trabalho da professora.

5. Uma das coisas que apavorou no início foi o medo de lidar com filho de professor. Com uma mãe foi excelente, pois ela me ajudou a lidar com o seu filho, a outra que tinha formação em Pedagogia, nunca tinha atuado em sala de aula, pensava saber tudo na teoria, mas ela nunca tinha atuado em sala de aula, para ver como era na prática. Para ela eu não era boa o suficiente.

6. Antes de a gente começar o estágio, a gente não consegue imaginar como vai ser. Porque não se pode agir igual com cada aluno, não se consegue imaginar as diferentes situações pelas quais a gente vai passar em sala de aula.

7. Em relação a sua formação, acredita que usou bastante material durante o seu estágio, sugestões de atividades, que teve de adaptar para a primeira série, mas acredita que a atuação em sala de aula depende de muitos outros fatores como saber cativar o aluno, ter bom relacionamento e convívio em sala de aula, para garantir a aprendizagem dos alunos conforme o planejamento e as atividades aprendidas na formação inicial.

Exemplo: havia um aluno com dificuldades de fala. Os outros precisavam parar de excluí-lo para que ele se sentisse melhor. Portanto, não é o aluno como indivíduo que interessa e sim o grupo como um todo. Esse aluno falava espanhol de casa, por isso apresentava dificuldades para falar e escrever português em sala de aula.

8. a primeira série dá mais medo, porque a alfabetização é mais cobrada por parte dos pais e da sociedade. Ela é mais visível. Os pais percebem mais facilmente se o filho aprende ou não, por isso exigem do professor que ensine.

9. No segundo semestre passei a me sentir mais professora. Eu tinha mais facilidade para planejar tarefas interessantes, utilizar o tema da minha monografia. No primeiro semestre

demorava horas. A prática me levou a ter maior segurança. No início eu não gostava do que fazia, eu fazia porque era parte dos planos de estudo e porque queria dar as mesmas aulas da professora titular. A minha turma era diferente e eu precisava encontrar aulas que agradassem a eles. Percebi que gostavam muito das aulas de música, que perguntavam quando seria. Eu também gostava de música, por isso resolvi trabalhar com a música e suas letras. Foi muito bom. Eles e eu sentíamos prazer.

Eu gosto de música. Acho que o aluno é reflexo do professor. Quando um gosta do que faz o outro também acaba gostando.

10. Outra coisa que dava medo foram os relatórios e planos de aula. A gente tem medo da crítica do supervisor de estágio. Por que eles veriam nossas aulas por meio desses relatórios.

Fazer relatórios ajudou muito, porque a avaliação no final de cada dia ajuda para o planejamento do próximo. O que dá certo antes ajuda para depois. Eu dificilmente relia o que escrevia, a gente se lembra assim. Eles são mais importantes para o supervisor, porque ele assiste a poucas aulas e fica sabendo o que a gente faz na sala de aula.

11. Mais visitas seriam importantes, porque, no meu caso, a supervisora viu que o aluno começou a aparecer, escondendo coisas, atirando coisas no chão, só para chamar a atenção. E ela me alertou para isso, o que nem havia percebido e nem interpretado dessa forma. Elas podem ajudar no planejamento.

12. Pessoa que mais ajudou é a professora titular. Depois é a escola com a coordenação, que às vezes também assiste a alguma aula, passa pela sala e pergunta se está tudo ok. E a coordenação conhece os alunos e os pais, lembram-se de coisas que os alunos fizeram anteriormente.

13. Reuniões de estágio: elas tinham uma rotina. Alguém apresentava alguma coisa, como um livro que tinha lido. Tudo contribuía para ajudar. Podíamos compartilhar experiências.

14. aulas-seminário: era bom para ver outros agindo. É uma das melhores que tu dá. O supervisor pode te ajudar. Os alunos queriam mostrar que sabiam as coisas, por isso colaboravam com o professor. Para mim foi a melhor aula que dei. No começo tive medo, depois foi bom.

15. Dar aula no IEI. Muitos colegas queriam dar aula aqui. Um colega desistiu alegando o fato de não ter sido escolhido para essa escola. Apesar disso, a escola particular cobra mais. Alguns também não querem dar aula aqui por causa da cobrança, com coordenadores, professores. Aqui os alunos precisam aprender, os pais estão em cima.

16. Quero ser professora. Quero mais agora depois do estágio. Eu gostava do que fazia com os alunos.

17. Medo todos têm de coisa nova. À medida que vai conhecendo a situação, no caso, a escola e os alunos, vai perdendo gradativamente o medo. Tenho muito medo do salário, que dizem não dá pra se sustentar.

18. Meu primeiro sonho de ser professora vem da professora do pré e da primeira série que

me marcaram muito. Elas me fizeram gostar de estar na escola. Já naquela época eu queria ser professora. A professora da 3a. Série já havia estudado em Ivoti e me disse que era uma boa escola de formação.

19. Também sempre gostei de música. Sinto falta da música No estágio eu fazia música, arranjava um tempinho para ensaios. Hoje não rende porque não tenho tempo para estudar.

20, Meu trabalho-tese era sobre músicas infantis em sala de aula. Gostei muito. Ainda hoje uso elas quando faço substituições ou quando ajudo a professora titular da tarde. Trabalho tese: Música no processo de alfabetização. No início parece pequeno o teu tema, que não evolui e que é pouco significativo. Mas aos poucos, com as leituras e a prática, o teu projeto acaba adquirindo dimensões enormes, enriquecendo-se mutuamente a prática e a monografia. Aqui na escola é mais ou menos obrigado a fazer uma monografia.

9. Entrevista com a supervisora

O papel mais importante do supervisor é ser apoio ao aluno. No início eles ficam tateando no escuro, ficam pipocando nos conteúdos. Todo o início é difícil, mas nem todos reagem da mesma maneira. Quando eles encontram o seu caminho, reduzem as dificuldades. As vezes se encontra um lixo transbordando em papel amassado, de atividades que não deram certo e o conseqüente desespero. Mas esse início que é muito importante. Alguns conseguem em duas ou três semanas resolver seus problemas principalmente de organização. Outros em 4 meses ainda não conseguem.

Geralmente falta ordem, organização nas leituras, releitura do que escreveram, etc.

As vezes os estagiários têm problemas que a gente não consegue descobrir porque não os conhece suficientemente. Quando percebem essas suas dificuldades querem desistir. Principalmente os meninos querem desistir. Eles dizem: eu não tenho o jeitinho das meninas. Falta “gefühl” (tato, sensibilidade). Quando é muito trabalhoso, eles correm.

Problema: o professor formado no ensino médio não pode dar aula, porque é menor de 18, exigência dos concursos. E também não podem fazer concurso enquanto não tiverem o diploma na mão. Assim, muitas vezes acabam ficando um ano parados e vão à busca de outras alternativas.

Muitos professores que foram muito mal no estágio passam nos concursos, trancam na formação mas já foram aprovados publicamente. Deveríamos segurá-lo (reprová-lo)?

Quando tenho uma queda de braço com um estagiário, eu entrego para outro supervisor. Quando temos problemas com algum, também vão mais supervisores olhar. Queremos ter novas visões. A gente (supervisores e coordenadores do IEI) dá vários passos antes de fazê-lo desistir. Já houve casos em que se pediu para o estagiário parar com o estágio porque estava

prejudicando as crianças. As vezes ele mesmo chega a essa conclusão. Naquelas escolas então dá muito problema, porque precisam de um substituto, os alunos ficam sem aula, responsabilizam o IEI, etc.

Por serem jovens temos alguns problemas de conduta e atitudes nas comunidades onde moram. Querem namorar, fazer festa nos finais de semana, e a comunidade se exalta. Geralmente são meninas quando levam namorado para dentro de suas casas. A gente supervisiona a sala de aula mais a sua conduta.

Quando se dá um ponto final, uma última chance, muitos estagiários dão uma virada e acordam para o estágio, porque percebem que podem perder quatro anos de formação.

Sempre durmo fora de casa, para poder supervisionar na região do Alto Taquari. Durmo na casa dos estagiários mesmos, onde posso conversar com seus pais e com os próprios professores. Assim conhece o outro lado deles.

A gente é muito importante para os pais. Eles te valorizam muito. As escolas também gostam muito quando a gente vem. A diretora recebe a gente com os braços abertos no interior de Imigrante. “que bom que você veio de novo”, dizem.

Faço supervisão, apesar de não ganhar remuneração para as horas que estou fora de casa, porque é uma doação, gosto de fazer esse trabalho.

O aluno que é muito inteligente, muitas vezes não se torna o melhor estagiário.

Aqui na escola não gosto muito de supervisionar. Sempre tem uma atividade a mais, algo que sai dos planejamento do estagiário. A organização do IEI é complicada para essa finalidade. A visita nunca é surpresa, porque a gente tem que marcar devido às outras atividades. O plano se torna esburacado, é sempre interrompido por outras atividades, como alemão, música, esporte, coral, danças, etc.