UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TIAGO HENRIQUE DA SILVA RAMOS

Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental:
Contribuições e limites aos seus processos de formação continuada
em serviço

Ribeirão Preto – SP

2015

TIAGO HENRIQUE DA SILVA RAMOS

Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental:
Contribuições e limites aos seus processos de formação continuada em serviço

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elmir de Almeida

Ribeirão Preto – SP

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

RAMOS, Tiago Henrique da Silva

Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental: contribuições e limites aos seus processos de formação continuada em serviço / Tiago Henrique da Silva Ramos; orientador Elmir de Almeida. Ribeirão Preto, 2015.

204 f.: il.

Dissertação (Mestrado), apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Trocas intergeracionais; 2. Geração; 3. Professores do ensino fundamental; 4. Formação continuada em serviço.

RAMOS, Tiago Henrique da Silva

Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental:
Contribuições e limites aos seus processos de formação continuada em serviço

Dissertação apresentada à Faculdade
de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado em: 07/08/2015.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Elmir de Almeida (orientador)

Instituição: FFCLRP- USP

Assinatura: _____

Prof. Dra. Marilena Nakano

Instituição: Fundação Santo André - FSA

Assinatura: _____

Prof. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas

Instituição: FFCLRP – USP

Assinatura: _____

Aos meus pais, Ódino (*in memoriam*) e Vera, que mesmo tendo poucos estudos me motivaram a enveredar pelos caminhos da educação e são os apoiadores das minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta pesquisa, que envolveu muita dedicação, renúncias e um processo formativo pessoal e acadêmico significativo, não poderia deixar de agradecer aqueles que contribuíram para ela acontecer:

A Deus, pelo dom da vida e por me agraciar com a possibilidade de realizar este estudo.

Ao meu pai Ódino, que mesmo tendo convivido pouco tempo comigo, me incentivou a gostar de estudar.

A minha mãe Vera, pelo apoio, compreensão e paciência dispensados a mim durante a realização deste trabalho e em toda a minha vida. Obrigado por tudo!

Às minhas irmãs, Rita e Juliana, por serem minhas parceiras de tantos momentos, me apoiarem e torcerem sempre por mim. Agradeço também ao meu cunhado Adriano.

Ao meu sobrinho Vitor, por entender meus momentos de ausência, em que eu não podia brincar ou lhe dar a atenção merecida.

Aos meus familiares que torceram por mim, em especial a vó Beatriz (*in memoriam*) que, mesmo sem saber ler e escrever, reconhecia a importância e o valor dos estudos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Elmir de Almeida, por acreditar em meu potencial, me incentivar e pelas contribuições de diversas ordens que deu a minha formação acadêmica e pessoal.

Às Professoras Doutoras Marilena Nakano e Selma Garrido Pimenta, por gentilmente terem participado do exame de qualificação e contribuído com valiosas sugestões e apontamentos para o prosseguimento da pesquisa.

À Gisele, por contribuir efetivamente com o trabalho, com dicas, sugestões e indicações.

Aos colegas do Mestrado, do Grupo de Estudos e da Faculdade, professores e funcionários que, de alguma maneira, contribuíram para a realização do trabalho.

Às professoras participantes da investigação que gentilmente aceitaram ser sujeitos da pesquisa, dialogando comigo e expondo um pouco de si. Aos demais professores da escola e equipe gestora da instituição campo de pesquisa que também possibilitaram o desenvolvimento do estudo.

Aos professores que tive durante toda a minha escolarização básica e superior, pelos incentivos dados.

Aos meus colegas de faculdade, de trabalho e do âmbito pessoal pelo apoio recebido. Não cito nomes para não cometer injustiças.

Aos meus alunos, que sendo crianças, realizam diversas trocas intergeracionais comigo, compartilhando saberes e aprendizados.

Aos profissionais que me ajudaram na revisão e formatação do trabalho.

A todos, inclusive aqueles que porventura eu tenha esquecido de mencionar aqui, muito obrigado pelas contribuições que vocês deram para que eu desenvolvesse este trabalho.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Antônio Nóvoa

RESUMO

RAMOS, T. H. S. Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental: Contribuições e limites aos seus processos de formação continuada em serviço. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

A partir do encontro de duas gerações distintas de professoras, vinculadas a uma mesma instituição pública de ensino fundamental, objetivamos verificar se elas estabeleciam trocas socializadoras e formativas, e se estas contribuíam ao adensamento de seus processos de formação continuada em serviço. O estudo tomou como campo empírico estabelecimento público de ensino fundamental, situado no interior do Estado de São Paulo, e naquele universo dialogamos com duas distintas gerações de docentes: a geração adulta de professoras e a jovem geração de docentes. Além do fator etário, à apreensão das docentes como partícipes de gerações distintas, consideramos as vivências e trajetórias escolares das docentes, em especial seus processos de formação inicial para o exercício do magistério, nas circunstâncias e temporalidades históricas, sociais e políticas que eles ocorreram na sociedade brasileira. A pesquisa, de abordagem qualitativa, beneficiou-se de aportes teóricos encontrados em obras de autores vinculados às áreas da Educação, Sociologia e da Filosofia da Educação. Nos trabalhos de campo, foram adotados procedimentos metodológicos como a observação direta, o registro em caderno de campo, a aplicação de formulário com questões abertas e fechadas e a realização de “entrevista reflexiva”. A análise dos resultados obtidos nas diferentes etapas do estudo, sobretudo as observações e as narrativas dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa, evidenciou que as professoras, adultas e jovens, interagem, produzem laços sociais e educativos e efetuam intenso processo de trocas de natureza formativa. A partir dos laços e experiências que tecem conjuntamente, elas produzem e reproduzem respostas às demandas e aos problemas do cotidiano escolar, que consideram ser os mais desafiadores nas interações sociais com seus alunos, nas relações de ensino-aprendizagem em sala de aula, no emaranhado de relações administrativas e burocráticas que invadem o mundo da escola e nas interações com as famílias de origem das crianças-estudantes que educam. Entretanto, os resultados do estudo também evidenciaram que os conteúdos das trocas que as docentes conformam não possuem potência suficiente para produzirem respostas às inquietações que partilham quanto às mudanças sociais, culturais e geracionais que invadem a escola, provocando, entre outras situações, a perda da centralidade da educação escolar na formação das novas gerações de estudantes, e o que denominaram de “desvalorização” da figura e da autoridade do professor na atualidade.

Palavras-chave: Trocas intergeracionais; Geração; Professores do ensino fundamental; Formação continuada em serviço.

ABSTRACT

RAMOS, T. H. S. Intergenerational exchanges between elementary school teachers: Contributions and limits to their continuing education processes in service. 2015. Dissertation (Master's Degree) - Faculty of Philosophy, Sciences and Languages of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

From the meeting of two different generations of teachers, linked to the same public institution of primary education, the intention is checking if they established socializing and training exchanges, and if this contributed to the consolidation of their processes of continuing education in service. The study had as an empirical field a public basic education institution which is located in the state of São Paulo, and in that universe dialogued with two different generations of teachers: the adult and the young generation of teachers. Besides the age factor, the seizure of teachers as participants of different generations, we consider the experiences and school trajectories of teachers, especially their initial training processes for the practice of teaching in the circumstances and historical, social and political temporalities they occurred in Brazilian society. The research of qualitative approach has benefited from theoretical contributions found in the works of authors linked to the areas of Education, Sociology and Philosophy of Education. In field works were adopted methodological procedures as direct observation, the recording in a field diary, the application form with open and closed questions and the realization of "reflective interview." The results obtained in the different stages of the study, particularly the observations and stories of individuals who have contributed to the survey, showed that the teachers - adults and young interact, they produce social and educational ties, and perform intensive process of formative nature exchanges. From the ties and experiences that weave together, they produce and reproduce answers to the daily school demands and problems that consider to be the most challenging in the social interactions with their students in the teaching-learning relationships in the classroom, in the tangle of administrative and bureaucratic relationships that invade the school world, in interactions with families of origin of child students who educate. However, the study results also showed that the content of the exchanges that teachers conform do not have enough power to produce answers to the concerns as they share the social, cultural and generational changes invading the school, causing, among other situations, the loss of centrality of education in the formation of new generations of students, and what they called a "devaluation" of the figure and the teacher's authority today.

Keywords: Intergenerational exchanges; Generation; Elementary school teachers; Continuing education in service.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Os saberes dos professores	44
--	----

LISTA DE SIGLAS

ADEVIRP – Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
COSEAS – Coordenadoria de Assistência Social
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELO – Grupo de Estudo da Localidade
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FFCLRP – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GESTAR – Gestão da Aprendizagem Escolar
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPT – Horário de Trabalho Pedagógico do Próprio Turno
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L@IFE - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPINJE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação
MEC – Ministério da Educação
PEC – Programa de Educação Continuada
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I. As questões centrais e os objetivos do estudo.....	23
II. Aportes conceituais que deram sustentação às diferentes etapas da pesquisa.....	23
III. Percursos e procedimentos metodológicos adotados no estudo	25
A escolha da escola de ensino fundamental para a realização das atividades de campo	25
Atividades e procedimentos adotados para desenvolver os trabalho de campo: observação, registros, aplicação de questionário e entrevistas	26
Crêterios estabelecidos na definiçãõ dos sujeitos da pesquisa.....	28
A primeira etapa do trabalho de campo	29
Segunda etapa do trabalho de campo	31
Aplicação de questionário e o tratamento dos dados levantados.....	32
As entrevistas e as condições sob as quais elas ocorreram	32
IV. Tratamento, análise e sistematização dos achados nos depoimentos concedidos pelas docentes	35
Análise dos dados e depoimentos e elaboração de retratos das professoras	35
V. Apresentação do texto dissertativo	36
CAPÍTULO 1. FONTES SOCIAIS E SABERES QUE FORMAM OS PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA, GERAÇÕES DE PROFESSORES E TROCAS INTERGERACIONAIS	39
1.1 Abordagens conceituais sobre os lugares e os saberes que formam os professores.....	40

1.1.1 Fontes sociais vinculadas à socialização primária e à socialização secundária na formação de professores	40
1.1.2 A formação do professor na perspectiva dos saberes e das experiências históricas e sociais	45
1.2 A formação continuada do professor no interior da escola e no encontro com os pares.....	47
1.3 Geração e trocas intergeracionais: conceitos fecundos à compreensão de processos de formação continuada em serviço de docentes no âmbito da escola.....	51
1.3.1 Obras clássicas sobre o conceito de geração na teoria social do século XX	53
1.3.2 Geração como “sensibilidade vital” e “espírito do tempo”	53
1.3.3 Geração como grupos etários: papéis e modos de integração no contexto da reprodução do sistema social.....	55
1.3.4 Geração como vetor e produto da mudança histórica e social e o papel das trocas intergeracionais.....	60
CAPÍTULO 2. RETRATOS DAS DOCENTES QUE INTEGRAM A GERAÇÃO ADULTA.....	67
2.1 Elementos inspiradores dos “retratos sociológicos” de Bernard Lahire.....	68
2.2 Retratos das professoras com mais de quinze anos de atuação profissional no magistério do ensino fundamental	71
2.2.1 Professora Jurema, 42 anos	71
2.2.2 Professora Benedita, 43 anos	77
2.2.3 Professora Valquíria, 46 anos	81
2.2.4 Professora Joana, 57 anos.....	88

2.2.5 Professora Cacilda, 60 anos	92
2.3 Docentes da geração adulta: unidades e singularidades	98

CAPÍTULO 3. RETRATO DAS DOCENTES QUE INTEGRAM A JOVEM GERAÇÃO 105

3.1 Professora Débora, 24 anos	106
3.2 Professora Jéssica, 28 anos.	113
3.3 Professora Geovana, 28 anos.....	118
3.4 Professora Eduarda, 29 anos	122
3.5 A jovem geração de docentes: unidade, singularidades e contrastes em relação às vivências das docentes adultas.	128
3.5.1 A escolha pelo magistério e o lugar de formação inicial para a docência	134

CAPÍTULO 4. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO POR MEIO DE TROCAS INTERGERACIONAIS ENTRE AS DOCENTES DA PESQUISA.. 139

4.1 A formação continuada das docentes que contribuíram com a pesquisa: escolhas voluntárias	141
4.2 A formação continuada a partir da indução de atores públicos e privados responsáveis pela gestão do ensino fundamental.....	142
4.3 As percepções, angústias e críticas formuladas à formação continuada pelas professoras adultas e jovens	143
4.4 As trocas intergeracionais na formação continuada em serviço das professoras entrevistadas	147
4.4.1 Trocas envolvendo processos didático-pedagógicos	151
4.4.2 Trocas referentes às questões de (in)disciplina dos alunos em sala de aula	157

4.4.3 Trocas sobre atividades de rotina e de apoio ao trabalho docente	159
4.4.4 Trocas envolvendo o acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação - TICs	164
4.4.5 Trocas relacionadas ao trabalho coletivo no âmbito da escola	166
4.4.6 Trocas sobre a carreira do magistério: desvalorização, desrespeito e falta de reconhecimento pelo trabalho do professor	169
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 175
 REFERÊNCIAS	 184
 APÊNDICE A	 191
 APÊNDICE B.	 203

INTRODUÇÃO

Entender como ocorrem os processos de formação de professores, as intencionalidades que lhes acompanham e as finalidades que perseguem, é, para mim, uma preocupação central que me acompanha antes mesmo do ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia. Observando e convivendo com os professores que tive durante a educação básica e, através de imagens que foram veiculadas pela mídia falada, impressa, televisiva e virtual, tinha a impressão de que uma formação inicial do professor, com qualidade científica e prática no ensino superior, seria uma solução para o oferecimento de uma educação básica de qualidade, sobretudo no ensino fundamental. A ideia de que a formação do professor é contínua e deve se estender por toda a sua trajetória profissional também me instigava e vislumbrava compreender como ela poderia ocorrer e se relacionar com o trabalho realizado em sala de aula e no interior da escola em seu conjunto.

Ao ingressar no curso superior de Pedagogia, em uma universidade pública, e passar a vivenciar um denso processo formativo, pude redimensionar a questão da formação de professores, analisando as relações entre a formação inicial e a continuada e, neste sentido, as experiências que tive durante e após a graduação contribuíram significativamente.

As diversas disciplinas oferecidas pelo Curso abriram um leque de possibilidades em relação à atuação docente e, ao mesmo tempo, forneceram importantes elementos para que eu passasse a pensar a formação do professor sob novas perspectivas, além da acadêmica. O cumprimento dos estágios obrigatórios da graduação trouxe à tona o “choque com a realidade” (TARDIF & RAYMOND, 2000), pois agora estava em um ambiente que não me era estranho (a escola), mas passava a frequentá-lo a partir de um novo ângulo, ora como observador atento das dinâmicas que ali se desenrolavam, ora como aprendiz de professor, tentando fazer ligações entre a teoria que estudava e a realidade que se apresentava em cada contexto de estágio.

Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de participar de uma experiência de formação continuada através de uma Bolsa-Trabalho¹ com a qual fui contemplado. O projeto² consistia no oferecimento de formação em serviço às “educadoras” de um Centro de Convivência Infantil, no interior de uma realidade hospitalar. As educadoras daquela instituição eram contratadas não com denominação de “professoras”, e atuavam junto aos filhos dos funcionários do hospital, oferecendo-lhes cuidados e atividades pedagógicas, porém apenas uma profissional possuía a formação inicial para o magistério, obtida em nível médio de escolarização. Dessa forma, meu trabalho estava direcionado a articular momentos de discussão e estudo em que as questões pedagógicas que as funcionárias vivenciavam com as crianças pudessem ser debatidas, possibilitando a elas novas formas de percepção e atuação dos seus fazeres educativos. As orientações e acompanhamentos da docente e da educadora responsáveis pelo Projeto fizeram a diferença tanto na minha educação como na experiência formativa desenvolvida na instituição, pois me davam referenciais para compreender o trabalho que estava realizando e reforçavam a importância que assumia a formação continuada em serviço às educadoras da instituição em que atuávamos.

Outra perspectiva de adensamento dos meus referenciais acerca da formação inicial e continuada de professores vivenciei durante a produção do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Nesta licenciatura, inicialmente, para concluí-la, o graduando deveria elaborar uma monografia sobre um tema da área educacional. Porém, ao longo do curso, com as reformulações e adequações que o mesmo sofreu, a monografia passou a ser opcional. Como já havia me disposto a fazê-la, tinha algumas ideias e o esboço de um projeto, dei continuidade a ele.

Tinha em mente que queria desenvolver uma pesquisa que, de alguma forma, abordasse os temas da formação de professores e a Educação de

¹ Bolsa-Trabalho era um programa da Universidade de São Paulo, oferecido através da Coordenadoria de Assistência Social da USP - COSEAS, como forma de auxiliar os estudantes que necessitavam de ajuda financeira.

² O projeto era intitulado “Melhorando o atendimento da creche do Hospital Santa Teresa” e foi orientado pela Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva e pela educadora Bianca Cristina Corrêa.

Jovens e Adultos - EJA³. O objetivo central do estudo foi o de compreender os aspectos institucionais e político-pedagógicos que orientavam a formação inicial e continuada dos educadores daquela modalidade de educação e os processos de produção da identidade docente dos mesmos na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Em relação à formação continuada do educador de EJA, uma das conclusões a que cheguei naquele estudo foi de que, embora houvesse dentro do projeto realizado naquela localidade o oferecimento de um espaço e tempo voltados para a discussão das práticas pedagógicas, faltava uma política pública que garantisse a efetivação de um plano de carreira para o professor da EJA, que permitisse a ele condições dignas de trabalho, a construção de sua identidade docente e que fosse capaz de contribuir na oferta de uma escola de qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental naquela modalidade de ensino.

Após terminar a monografia, finalizei também o curso de Pedagogia e me vi como um professor oficialmente titulado em busca de oportunidades para atuar profissionalmente como docente. Prestei um processo seletivo, fui aprovado e convocado para dar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, em escola pública situada em uma localidade do interior paulista. Ao chegar à escola e me deparar com crianças que seriam os meus sujeitos educandos durante todo um ano letivo, mais uma vez o “choque com a realidade” (Tardif e Raymond, 2000) tomou conta de mim. Precisava colocar em prática as teorias que aprendi, para dar conta de uma realidade que embora conhecida, agora deveria enfrentá-la e conduzi-la sob uma nova ótica, não mais a de estagiário ou de um bolsista de iniciação científica. Confesso! Não foi uma tarefa fácil e para obter algum êxito mobilizei saberes diversos que me ajudassem a atuar como professor. Assim, foram significativos meus aprendizados enquanto aluno da educação básica e do ensino superior, as experiências de estágio e de grande valia a colaboração dos outros professores do estabelecimento de ensino onde iniciei minha trajetória profissional docente. Meus pares eram pessoas que eu acabara de conhecer, mas que compartilharam comigo

³A monografia foi intitulada “Professores, monitores, instrutores ou auxiliares de educação? Um olhar para os “profissionais” da Educação de Jovens e Adultos”, e a orientação do estudo ficou a cargo da Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, docente da FFCLRP/USP.

conhecimentos do cotidiano e do fazer escolar e, aos poucos, auxiliaram-me a situar-me no interior do complexo e desafiador mundo escolar.

No primeiro ano de atividade no magistério, continuei relacionando-me com a universidade, participando de um grupo de estudo⁴ que tinha por objetivo contribuir com a formação continuada de professores nas áreas de História e Geografia. Como o grupo contava com uma composição heterogênea, envolvendo alunos de graduação e pesquisadores em nível de Mestrado e de Doutorado, foi extremamente formativo vivenciar a troca de conhecimentos e saberes, as reflexões teóricas e metodológicas, proporcionadas pelos pesquisadores daquele coletivo. Além disso, como já havia me integrado ao universo da ocupação docente, aquela ambiência de estudos, os debates e as investigações possibilitavam uma nova forma de olhar para as discussões ali realizadas, e elas se constituíram como uma oportunidade de aprofundar e enriquecer minha formação continuada.

Outra possibilidade de dar continuidade a minha formação continuada para o exercício do magistério se deu pelo meu ingresso em novo curso de licenciatura: Artes Visuais. Nessa incursão tudo era novidade e a adaptação à dinâmica do curso foi uma tarefa desafiadora, posto que se tratava de curso de graduação a distancia. O fato de já ter finalizado um curso superior de formação de professores teórico-prático, sólido e bem embasado, contribuiu muito neste novo percurso socializador e possibilitou-me fazer um paralelo entre eles (o curso presencial de Pedagogia e a graduação a distância em Artes Visuais), comparando suas potencialidades e dificuldades, já que a questão da formação de professores continuava a me inquietar, portanto, passei a ter novos referenciais para pensá-la. Assim, quando foi solicitada uma monografia como trabalho de conclusão deste curso, decidi, uma vez mais, investigar a formação de professores, porém desta vez com foco na Educação

⁴Posteriormente o coletivo, coordenado pela Professora Doutora Andréa Coelho Lastória, passou a ser denominado de *Grupo de Estudos da localidade de Ribeirão Preto - ELO*, vinculado ao *Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - L@IFE*, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo – FFCLRP - USP. Enquanto participei do grupo, construímos um Atlas Geográfico, Histórico e Cultural de Ribeirão Preto para dar suporte às atividades realizadas em sala de aula.

Especial⁵. O estudo que desenvolvi abordou as dificuldades de atuação do professor daquela modalidade de educação, indicando como a formação inicial e a continuada de professores, condizente com a realidade e o público a serem atendidos, podem possibilitar novas práticas didático-pedagógicas.

Durante aquela nova graduação continuei atuando como docente dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais, e o tema da formação inicial e continuada do professor passou a ter centralidade no conjunto de minhas preocupações teórico-práticas. O contato diário com professores de diferentes gerações e as trocas pedagógicas que realizávamos motivaram-me ainda mais a querer compreender a relevância que assumem os processos de formação, tanto inicial como continuada na atuação docente. Além disso, diante das dificuldades e dilemas enfrentados no cotidiano escolar, procurava formas de compreendê-los e de produzir caminhos para a sua superação, tendo sempre em conta que a formação, sobretudo a continuada em serviço, poderia ter um papel importante na discussão e enfrentamento dos problemas que os professores encontram no cotidiano da escola e em sala de aula.

O ingresso em Programa de Mestrado trouxe-me novos planos e perspectivas teórico-metodológicas para a investigação da formação continuada em serviço, na escola de ensino fundamental⁶.

Essas fontes e experiências socializadoras, culturais e de aprendizagens, situadas em diferentes instituições educacionais e grupos de estudos, no ensino superior e no interior de escolas de ensino fundamental, que permitiram o encontro e trocas com vários atores coletivos e indivíduos pertencentes a distintas gerações, deram o impulso original e constituíram a ancoragem teórico-prática à investigação que resultou na pesquisa acadêmica que desenvolvi e na elaboração desta dissertação.

⁵O trabalho recebeu o título “Professores de Arte na Educação Especial: Desafios e Possibilidades”.

⁶ De grande valia nesse intento foram ainda as reflexões advindas da participação no grupo de estudos do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação – LEPINJE e as disciplinas cursadas na Pós-graduação.

Como já afirmado, outro fator preponderante para a construção deste estudo foram as minhas vivências enquanto professor dos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública. Comecei a rememorar o meu percurso profissional na escola em que atuava e as experiências que vinha acumulando na atividade profissional do magistério. Assim, me recordei das dificuldades que enfrentei nas minhas primeiras práticas como professor, e de quem me auxiliava a vencer os obstáculos e os dilemas que surgiam cotidianamente, no caso, os próprios professores da escola em que eu atuava, portadores de outras vivências socializadoras e formativas e que já possuíam acúmulo de experiência e saberes sobre o trabalho no magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, passados esses primeiros anos de inserção profissional, continuava a ver na escola a iniciação pedagógica de novos professores que todo ano começavam a lecionar junto comigo. Alguns eram jovens, recém-formados, e que passavam pelas mesmas dificuldades que eu havia enfrentado ou questões de outras ordens e percorriam caminho semelhante ao que eu e muitos outros docentes trilhamos: a busca de auxílio com profissionais mais experientes. Às vezes, até mesmo eu, que já não era mais um iniciante, era procurado por outros docentes, fossem eles jovens ou adultos para a troca de experiências ou ajuda em alguma questão pertinente ao desenvolvimento do fazer escolar. Comecei a perceber, então, que na escola aconteciam diversas trocas entre os professores com pertencimentos e formações díspares, e me questionava se estas interações poderiam ser compreendidas como práticas de formação continuada em serviço e, caso fossem, se elas poderiam contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico dos professores que as protagonizavam.

A partir dos enquadramentos acima mencionados, foi construída e desenvolvida a presente investigação: mediante idas e vindas, a partir de leituras, discussões e reflexões de conhecimentos produzidos nas áreas das Ciências Sociais e da Educação que se voltaram à tematização da educação escolar, das gerações, das trocas intergeracionais, da formação inicial e

continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no interior do mundo escolar.⁷

I. As questões centrais e os objetivos do estudo

As questões centrais do estudo foram assim delineadas: 1) os professores do ensino fundamental de uma escola pública municipal pertencentes a diferentes grupos geracionais realizam trocas intergeracionais? 2) se sim, quais são os conteúdos das trocas socializadoras que ocorrem entre docentes pertencentes a distintas gerações, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental? 3) do ponto de vista dos docentes que integram as novas gerações, as trocas intergeracionais que se configuram no cotidiano escolar contribuem ao *savoir faire*⁸ docente (TARDIF & RAYMOND, 2000) e à integração dos mesmos na esfera do trabalho do magistério, tanto na sala de aula como no espaço-tempo mais amplo da escola e podem ser consideradas como oportunidades de formação continuada em serviço?

II. Aportes conceituais que deram sustentação às diferentes etapas da pesquisa

Com o intuito de alargar nossa compreensão a respeito da formação continuada em serviço dos professores, a partir do encontro e das trocas geracionais docentes, e para encontrar as respostas às questões da pesquisa, dois grupos de autores e suas respectivas obras foram acessados e usados de forma complementar.

⁷ Até aqui utilizei na produção do texto a primeira pessoa do singular “eu”, por se tratar de uma apresentação de minha trajetória acadêmica e profissional e de que forma elas contribuíram para a proposição da presente pesquisa.

⁸ A expressão francesa *savoir faire* foi usada aqui no sentido de saber-fazer.

Em um grupo, temos as obras e autores das áreas Sociologia e da Filosofia que se dedicaram à definição do conceito de geração, a partir de diferentes perspectivas teóricas e com objetivos também distintos: da Sociologia, Karl Mannheim (1993) e Shmuel N. Eisenstadt (1976), da Filosofia, José Ortega y Gasset (1966). Outras obras e autores, também filiados às áreas da Sociologia e da Sociologia da Educação, adensaram esse conjunto, na medida em que elaboraram investigações, ensaios ou textos em que tematizaram e utilizaram o conceito de gerações, trocas e ou transmissões entre as gerações, em diferentes realidades nacionais, ou contextos ou grupos sociais: família, sindicatos, empresas de economia solidária, culturas juvenis, educação e educação escolar (MEAD, 1971; ATTÍAS-DONFUT & LAPIERRI, 1994; DOMINGUES, 2002; FORQUIN, 2003; NAKANO 2004; TOMIZAKI, 2005; WELLER 2010; FEIXA & LECCARDI, 2011; TAVARES, 2012).

No outro grupo temos obras de autores, grande parte deles reconhecidos na área da Educação que abordaram problemas e questões da educação escolar, da escola, da legislação escolar, da formação inicial e continuada de professores e da formação em serviço no interior do mundo escolar (FUSARI 1988, 1997; PIMENTA & GONÇALVES, 1992; TANURI 2000; PORTO, 2000, ALMEIDA, 2005, FUSARI E FRANCO, 2005; AZANHA, 2006; TORRES, 2007; SAVIANI, 2009; BRZEZINSKI, 2014). Outros autores, do campo da Sociologia ou da Educação, adensaram este conjunto de referências, pois são pesquisadores que abordaram as “fontes sociais” e as experiências socioculturais que contribuem com planos socializadores e transmitem conhecimentos e saberes que levam à formação docente – inicial, continuada ou em serviço (NÓVOA, 1992, 2009; PIMENTA, 1996, 2012; TARDIF & RAYMOND, 2000; NUNES, 2001; GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2007).

Os dois conjuntos de referências orientaram os diferentes estágios da pesquisa, serviram de guia nas etapas de sistematização e análise dos dados, informações, narrativas e memórias dos docentes-sujeitos do estudo e contribuíram, também, com orientações para a definição dos percursos e procedimentos metodológicos assumidos na investigação desenvolvida.

III. Percursos e procedimentos metodológicos adotados no estudo

A investigação desenvolvida enquadra-se no campo da pesquisa com abordagem qualitativa e envolveu duas etapas de atividades com procedimentos metodológicos diversificados.

A primeira etapa consistiu no levantamento e seleção de referências bibliográficas – “verticais” e “horizontais” que pudessem orientar-nos nas atividades de reelaboração do projeto de investigação, nos trabalhos de campo, na sistematização e análise dos resultados levantados na escola-campo da pesquisa e junto aos professores-sujeitos que colaboraram com o estudo.

Já, a segunda etapa teve início após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética⁹ e envolveu a escolha do campo de pesquisa: uma escola pública de um município situado na região nordeste do interior paulista, próximo a Ribeirão Preto, que atendesse à demanda social para os anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha da escola de ensino fundamental para a realização das atividades de campo

Para a seleção da escola-campo de pesquisa, visitamos todas as 6 (seis) escolas municipais que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental na localidade em que a pesquisa foi desenvolvida. Levantamos informações preliminares junto aos gestores das seis instituições públicas municipais sobre a faixa etária e o tempo de serviço dos professores que atuavam em cada unidade.

⁹O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 124ª Reunião Ordinária e foi enquadrado na categoria aprovado (CAEE n.º 20697413.1.0000.5407).

Durante as visitas às unidades escolares, elaboramos tabela para a coleta das seguintes informações a respeito dos docentes: nome (opcional), idade ou data de nascimento e tempo de atuação no magistério. Depois dos encontros, analisamos os dados coletados, tendo em vista selecionar possíveis sujeitos-interlocutores e verificamos em qual das escolas seria possível a realização das atividades empíricas.

Das seis escolas, quatro foram eliminadas, pois a maioria de seus docentes não atendia aos critérios estabelecidos à composição dos grupos de professores que poderiam oferecer respostas (reais ou potenciais) a nossa pesquisa. Das duas escolas restantes, a escolha recaiu sobre apenas uma delas por atender aos critérios etários e de tempo profissional no magistério de seus professores e a disponibilidade dos profissionais em participar do estudo.

A escola pública municipal em que a pesquisa se desenvolveu está localizada em um bairro periférico de um município de pequeno porte ¹⁰, do interior nordeste do Estado de São Paulo. A escola atende quinhentos e cinquenta alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, possui trinta e dois docentes¹¹, sendo vinte e seis professores efetivos e seis professores contratados com vínculo temporário, além de dez funcionários que se encarregam dos aportes operacionais ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. A equipe gestora da escola é composta por três profissionais (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica).

Concluído o processo de definição da escola-campo, estabelecemos novo contato com a direção do estabelecimento, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a colaboração da gestora e dos docentes no desenvolvimento da pesquisa.

Atividades e procedimentos adotados para desenvolver o trabalho de campo: observação, registros, aplicação de questionário e entrevistas

¹⁰ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os municípios de pequeno porte 2 são aqueles que possuem entre 20.001 e 50.000 habitantes.

¹¹ Do total de docentes da escola, seis professores lecionam disciplinas específicas (Arte, Educação Física, Música e Inglês), que requerem formação acadêmica de nível superior nas respectivas áreas em que atuam e por isso não puderam participar da pesquisa.

Cândido (1964), ao se debruçar sobre a estrutura da escola, faz um alerta importante em relação à observação:

[...] o conhecimento adequado desta realidade só pode efetuar-se mediante a análise sociológica que torna translúcida a carapaça administrativa dando acesso à dinâmica das relações nem sempre reconhecíveis pela observação desprevenida, e que exprimem o que é próprio à vida escolar. (Ibid., p. 108).

Assim, na escola que foi campo de pesquisa, foram desenvolvidas atividades de observação, com registro em caderno de campo dos encontros e trocas entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em diversos tempos e espaços da escola: intervalos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e de escola, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e horário de trabalho pedagógico do próprio turno (HTPT).

O caderno de campo, grande aliado em nosso processo de investigação, é indicado por Magnani (1996) como instrumento que tem grande contribuição em um trabalho de pesquisa, pois permite o registro de impressões, fatos ou acontecimentos que talvez não apareçam em entrevistas, questionários ou outros procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa qualitativa:

O caderno de campo, entretanto - para além de uma função catártica - pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não transmitem. (Ibid., p. 2).

Oliveira (1998), ao refletir sobre o trabalho do antropólogo em suas aventuras pelo campo empírico, destaca que o pesquisador deve prestar atenção a três sentidos: “o olhar, o ouvir e o escrever”. O autor observou que o primeiro sentido é carregado de impressões que o pesquisador traz de outras experiências, vivências ou leituras realizadas, podendo ser mantido,

ressignificado ou invalidado. Neste sentido, é importante abrir espaço para uma escuta atenta dos sujeitos envolvidos, de modo a ouvir as diferentes vozes que ecoam no campo de pesquisa. Complementando estes dois sentidos, Oliveira (1998) argumenta que o momento de “escrever”, que acontece tanto no local da investigação, no preenchimento do caderno ou diário de campo e após o término da pesquisa, é o momento da “solidão”, do “solitário”, no qual o pesquisador, a partir de suas leituras e diálogos com os pares, registra as suas impressões, os resultados e a análise do material empírico obtido no campo.

Nos limites de nosso tempo e de nossa capacidade intelectual das proposições de Magnani (1996) e Oliveira (1998), nas atividades de campo procuramos, com rigor, pôr em prática as contribuições do sociólogo e dos dois antropólogos.

Critérios estabelecidos na definição dos sujeitos da pesquisa

Com base nos aportes conceituais e históricos escolhidos nesta pesquisa, e tendo em vista os objetivos do estudo, foram selecionados dois grupos de docentes: cinco professores que tivessem idade acima de 40 anos, com formação inicial para a docência realizada sob a vigência das LDBs nº 4024/61 ou nº 5692/71 e que possuísem mais de quinze anos de experiência como docente, aqui chamados de geração adulta de docentes¹²; o outro grupo, também, composto por cinco professores jovens, iniciantes na carreira, que estivessem na faixa etária entre 20 e 30 anos, com a formação acadêmico-profissional realizada na vigência da LDBEN nº 9394/96, e que tivessem no máximo cinco anos de atuação em sala de aula.¹³

¹²Durante o transcorrer da pesquisa, uma das professoras com mais de quarenta anos de idade, aposentou-se, mesmo assim ela se prontificou a continuar participando do estudo e pediu que fossemos até a sua casa, quando necessário.

¹³No decorrer do trabalho de campo, com o *corpus* da pesquisa já estabelecido, uma das professoras da geração jovem que conosco dialogava se exonerou do cargo no município em que estava sendo desenvolvida a pesquisa e se mudou para uma localidade no interior da região Nordeste do Brasil. Assim, ela deixou de participar da presente investigação. Não foi possível substituí-la, pois não havia na escola campo de pesquisa outra docente com as mesmas características desta e que se dispusesse a participar do estudo.

Inicialmente, procuramos as professoras¹⁴ que se enquadravam dentro dos critérios definidos para operarmos em termos de gerações distintas de docentes – a geração adulta e a geração jovem.

Entre as professoras selecionadas da geração adulta, uma delas recusou-se a colaborar com o estudo, alegando que não se sentiria à vontade para declinar sobre aspectos de sua vida, de sua formação escolar e de seu trabalho na área do magistério. Como na escola havia outras professoras com as mesmas características etárias, procuramos outra que prontamente aceitou colaborar com a pesquisa. Conversamos com outras quatro docentes que possuíam o perfil procurado e todas se prontificaram a participar do estudo.

Já, para conformar o grupo de jovens docentes, encontramos menos obstáculos, pois, na escola escolhida para pesquisa apenas cinco docentes atendiam aos critérios do estudo, e todas aceitaram o convite para colaborar com a investigação.

A partir das incursões acima, foi possível configurar os dois grupos de docentes, do ponto de vista etário, cronológico, pertencentes a duas gerações distintas: no grupo com idades superiores a 40 anos, que denominamos de geração adulta, contribuíram com a pesquisa as professoras Jurema (42 anos), Benedita (43 anos), Valquíria (46 anos), Joana (57 anos) e Cacilda (60 anos); no grupo das docentes entre 24 e 29 anos, denominado de jovem geração, aceitaram participar do estudo as professoras Débora (24 anos), Geovana (28 anos), Jéssica (28 anos) e Eduarda (29 anos). Todas atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

A primeira etapa do trabalho de campo

¹⁴ Os sujeitos que compuseram o *corpus* da nossa investigação são todos do sexo feminino. Por isso, ao nos referir a estes utilizaremos a palavra professora. Porém, ao nos referir ao conjunto de docentes da escola-campo de pesquisa, usaremos a palavra professores, pois na instituição pesquisada também há educadores do sexo masculino, pertencentes à geração intermediária, por isso não foram convidados a participar do estudo.

Com base nos referenciais acima, iniciamos a primeira etapa da observação na escola campo da pesquisa, em abril de 2013, e esta se estendeu até o mês de novembro daquele ano. Após o contato inicial com as professoras das duas gerações, adultas e jovens, combinamos com a direção da escola uma data para que explicássemos aos professores os objetivos do nosso trabalho e as atividades que realizaríamos no interior da escola. No dia marcado, em um horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), nos apresentamos ao coletivo de professores da instituição e à coordenadora pedagógica e explicamos a eles qual era a proposta da nossa investigação. Precisamos ter um cuidado redobrado ao estabelecer contato com os professores e observarmos as interações que eles estabeleciam no cotidiano escolar, devido a dois motivos principais: primeiro, nós já havíamos atuado como professor naquela instituição de ensino e conhecíamos alguns docentes que lá lecionavam e, enquanto realizávamos o estudo nós também trabalhávamos como professor do ensino fundamental em uma escola pública de outro município, por isso não podíamos deixar as nossas impressões sobre o campo de pesquisa e o nosso olhar serem contaminados pela visão que tínhamos a respeito das nossas questões de pesquisa ou pelas nossas práticas enquanto docentes. Reiteramos que não foi tarefa fácil, mas procuramos nos municiar de um olhar atento e questionador para buscar responder as nossas indagações. Além disso, baseando-se na perspectiva de Oliveira (1998), ao realizarmos os registros das observações e as nossas reflexões no caderno de campo, buscamos exercitar o estranhamento daquilo que tínhamos visto, para analisar o que representava e se era significativo para o trabalho que nos propusemos a realizar. O caderno de campo era o instrumento que nós utilizávamos durante as observações, às vezes relatávamos nele o que observávamos ou marcávamos palavras-chaves que nos auxiliavam a refletir sobre o trabalho na escola. Os registros envolvendo as duas fases de observação totalizaram cento e vinte páginas.

As nossas observações aconteceram em vários momentos do cotidiano escolar. Como as professoras participantes do estudo lecionavam no período da manhã e da tarde, procuramos observar as interações que elas realizavam nos dois períodos, enfocando principalmente os HTPCs, momento em que

todas estavam reunidas. Dessa forma, temos consciência dos limites que envolveram o trabalho de observação e que estes nos impossibilitaram de ter uma visão mais ampla do cotidiano escolar, o que demandaria uma imersão maior no âmbito da escola e um tempo estendido para a realização do trabalho.

Durante as observações, nos acomodávamos em algum lugar em que pudéssemos verificar como eram as interações entre os professores e quais eram os conteúdos abordados. Mesmo tendo explicado aos professores da escola o trabalho que estávamos desenvolvendo e o motivo de acompanharmos um pouco dos encontros entre eles, alguns docentes demonstravam curiosidade em saber mais a respeito das atividades que envolvem um curso de Mestrado. Outros se sentiam intimidados e comentavam, às vezes, até em tom de brincadeira, que naquele dia não falariam nada, pois estávamos anotando. Os relatos no caderno de campo também despertaram o interesse de alguns professores que queriam saber o que registrávamos. Então, esclarecíamos a eles qual era o nosso foco de observação e que em nossos registros procurávamos escrever a respeito da relação entre os professores e sobre o que eles conversavam, sem expor ninguém ou relatando assuntos que fugissem da temática que pesquisávamos.

Segunda etapa do trabalho de campo

A segunda etapa de trabalho de campo foi desempenhada em seis meses¹⁵. Período em que demos continuidade às atividades de observação e registro de campo, e ao mesmo tempo iniciamos as entrevistas individuais com cada docente, e, ainda, fizemos a aplicação de formulário (questionário) às dez docentes, de forma a recolher dados sociodemográficos de cada uma delas e também dados de escolaridade de membros de suas respectivas famílias – pais e mães.

¹⁵Após ter passado pelo exame de qualificação e já de posse das orientações e contribuições oferecidas pelos membros da banca examinadora.

Xavier (2012), ao estudar o uso de questionários a partir de um olhar antropológico, contribui com nossa justificativa para a utilização deste instrumento, uma vez que nesta investigação ele foi usado com o intuito de fornecer-nos elementos para uma caracterização das professoras que aceitaram participar da pesquisa e a partir dele conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, seus percursos de escolarização e número de anos de estudos de seus pais.

Aplicação de questionário e o tratamento dos dados levantados

A aplicação do questionário com questões fechadas e abertas (Apêndice A) permitiu levantar dados que contribuíram à elaboração de um “retrato” individual e de conjunto das dez docentes. Os dados obtidos com os questionários foram sistematizados através do programa *Google Docs*.

As professoras adultas e jovens, com exceção da docente da geração adulta que se aposentou no decorrer da pesquisa¹⁶, responderam ao questionário no interior da escola em que trabalham, no horário de HTPT ou de HTPC, previamente acordado com elas, momento em que pudemos acompanhá-las, esclarecendo mais uma vez os objetivos da pesquisa e tirando eventuais dúvidas a respeito do formulário¹⁷.

As entrevistas e as condições sob as quais elas ocorreram

Esta atividade foi desenvolvida utilizando o modelo de entrevista com roteiro semiestruturado. As entrevistas tiveram como objetivo apreender

¹⁶A professora que se aposentou solicitou que fôssemos até seu local de moradia para continuar participando da investigação.

¹⁷Durante a aplicação dos questionários, foi entregue a cada docente o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – elaborado de acordo com as resoluções de pesquisas que envolvem seres humanos e submetido ao Comitê de Ética, quando da aprovação do projeto de pesquisa. Tal documento foi lido e assinado por cada uma delas, que puderam dirimir seus anseios conosco e também receberam uma cópia do termo (Apêndice B).

elementos da trajetória de escolarização básica e ensino superior que elas vivenciaram; as “fontes sociais” e as disposições que as induziram ou as encaminharam à formação inicial ao magistério; colher depoimentos sobre os anos iniciais de atuação profissional docente, as dificuldades que encontram à época, bem como ouvir-lhes sobre os apoios e as trocas que conformaram naquele tempo. Além dessas experiências, as entrevistas buscaram recuperar, ainda, as trocas/os momentos de aprendizagens e formação, bem como os conteúdos das permutas que elas formalizam no âmbito das interações que estabelecem com os pares de diferentes gerações, no interior da escola em que conjuntamente atuam.

Nas atividades de entrevistas, levamos em consideração as orientações de Duarte (2002) e Szymanski (2002) quanto aos cuidados que o pesquisador deve tomar na complexa e subjetiva relação que se estabelece entre entrevistador e os sujeitos da pesquisa. Szymanski (2002), por exemplo, quando discute o contexto de realização da entrevista, em uma perspectiva reflexiva, ampliou o nosso repertório sobre a forma de organizar, realizar e analisar a entrevista, mostrando-nos inclusive o cuidado em não adotá-la como único instrumento de pesquisa, e também o quanto deveríamos nos prevenir em relação aos elementos de nossa subjetividade, enquanto pesquisador-docente, no tratamento e análise dos resultados da investigação.

Tendo em vista os alertas daquelas pesquisadoras, em relação à condução das entrevistas, num primeiro momento (anterior ao exame de qualificação) entrevistamos duas professoras de cada geração, como forma de nos certificar de que as questões que estávamos propondo eram pertinentes ao estudo e se eram as mais adequadas, tendo em vista as nossas questões da pesquisa. As entrevistas foram realizadas na própria escola, em horários previamente agendados com as docentes e não condizentes com suas atividades em sala de aula.¹⁸

Durante a apreciação da qualificação, as professoras-pesquisadoras que compuseram a banca examinadora da qualificação deram sugestões de novas

¹⁸As entrevistas foram gravadas, transcritas e apresentadas na íntegra no Relatório que foi examinado pela banca do exame de qualificação.

indagações a serem reproduzidas com as docentes-sujeitos que estavam colaborando com o estudo. Acatadas as propostas, adaptamos o roteiro de questões e retornamos ao campo, de modo a dialogar novamente com as professoras já entrevistadas e realizar as entrevistas com as demais docentes das duas gerações.

Com exceção da professora da geração adulta que se aposentou no transcorrer da investigação e solicitou-nos que fôssemos até a sua moradia para ouvi-la, as demais escolheram a escola como espaço adequado para a realização e gravação das entrevistas. Os diálogos ocorreram em diferentes espaços da escola em que atuam: na sala dos professores, em uma sala de aula vaga, na biblioteca ou no jardim da escola, de acordo com a disponibilidade dos espaços para que pudéssemos ficar a sós, confortáveis e sem nenhuma interferência de terceiros. O tempo que destinaram para este encontro foi o HTPT ou HPTC, momentos em que elas não estavam lecionando.

No transcorrer das entrevistas, as reações das professoras foram as mais diversas: uma delas estava bastante entusiasmada em participar da pesquisa e respondia às perguntas com convicção e ao rememorar fatos de sua trajetória até se emocionava; outra se sentiu prestigiada em contribuir com o estudo e se empolgava ao responder às questões; já algumas se retraíam quando eram indagadas sobre alguns assuntos (como era a formação na escola em que atuavam, a definição de algum conceito ou a opinião delas sobre o trabalho realizado na escola, por exemplo), e por mais que tentássemos obter as informações através de outros questionamentos, elas não conseguiam desenvolver as respostas, mostrando-se muitas vezes lacônicas. Algumas docentes se mostraram preocupadas em saber se o que respondiam estava correto, se tinham contemplado o que “nós esperávamos” ou se “contribuiria para a investigação”. Houve ainda aquelas que nos faziam questões, a respeito das nossas vivências e experiências como professor, indagando se nós já havíamos passado pelas situações que elas narravam ou se incomodavam, afirmando que algumas perguntas eram recorrentes. Todas as docentes se mostraram solícitas em falar, principalmente, a respeito de sua escolarização básica e a formação inicial que realizaram para se tornarem

profissionais da área do magistério. Ainda que algumas fossem breves nas respostas, outras chamassem a nossa atenção para aquilo que denominavam de questões repetitivas, todas acabaram por responder às indagações que lhes foram formuladas.

IV. Tratamento, análise e sistematização dos achados nos depoimentos concedidos pelas docentes

Após a conclusão das entrevistas, iniciamos o trabalho de transcrição das mesmas. Todo o processo foi feito por nós e tomamos cuidado para registrar por escrito a íntegra das narrativas das docentes, respeitando as regras da linguagem escrita, mas mantendo as marcas da oralidade, as características de cada uma, bem como as atitudes que elas demonstravam¹⁹.

Análise dos dados e depoimentos e elaboração de retratos das professoras

Com base nas atividades de observação, nos dados coletados com o formulário (questionário) aplicado às professoras adultas e jovens e nos produtos dos depoimentos recolhidos com as entrevistas, tratamos de construir uma caracterização de cada docente e buscamos indícios ou elementos reais que pudessem servir à produção de respostas às questões de nosso estudo.

Para a construção da caracterização das professoras, nos guiamos por alguns dos passos adotados por Bernard Lahire (2004) em sua pesquisa “Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais” e, a partir deste referencial formulamos os “retratos” dos sujeitos com os quais dialogamos.

¹⁹No total, as entrevistas duraram 11 horas, 37 minutos e 23 segundos, isto é, em média 1 hora e 10 minutos por docente. Após degavadas, elas conformam um conjunto de 334 páginas.

Esse autor construiu uma proposta metodológica para a construção do que ele denominou de “retratos sociológicos”. Aquele sociólogo, através de diversas entrevistas com um mesmo sujeito, da observação deste em alguns ambientes, buscando informações a respeito dele com terceiros – sobre educação, família, saúde, sociabilidade, lazer, alimentação, vestimenta etc., e mediante um trabalho interpretativo das práticas, opiniões e comportamentos disposicionais do sujeito, construiu uma série de retratos, de perspectiva sociológica, dos seus entrevistados²⁰.

A metodologia adotada por Lahire (2004) nos inspirou na produção dos retratos das professoras adultas e jovens, procedimento que nos permitiu evidenciar as marcas geracionais (MANHHEIM, 1993; FORQUIN, 2003) de cada grupo de docentes, situando histórica e socialmente as experiências e trajetórias que vivenciaram de escolarização, de formação inicial para o exercício do magistério, as vicissitudes dos primeiros anos de atividade ocupacional docente e as experiências profissionais que experimentam, conjuntamente, no presente. Assim, para a construção desses retratos, consideramos os seguintes fatores: as datas e localidades de nascimentos das docentes, informações sobre a escolaridade de seus genitores, a escolarização básica das docentes adultas e jovens, a formação acadêmica para o exercício da docência, as dificuldades enfrentadas durante a sua iniciação profissional como professoras e os desafios na atualidade.

V. Apresentação do texto dissertativo

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, de modo a facilitar o entendimento do leitor e formar um todo significativo e coerente em relação aos caminhos trilhados durante a investigação, envolvendo desde as perspectivas teóricas que nos orientaram, passando pelo trabalho realizado em campo e encerrando com as considerações finais.

²⁰As contribuições de Lahire (2004) serão retomadas no capítulo 2, quando iniciaremos a apresentação dos retratos das professoras que colaboraram com nossa pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que deu sustentação à construção do projeto de pesquisa e, posteriormente, ao desenvolvimento de todo o estudo.

O segundo capítulo é dedicado para a apresentação dos retratos das professoras da geração adulta. Iniciando o capítulo, traçamos algumas reflexões sobre a construção dos “retratos sociológicos”, produzidos por Bernard Lahire (2004), explicitando como eles inspiraram a produção dos retratos das docentes adultas e jovens. Em seguida, apresentamos o retrato de cada uma das professoras da geração adulta, enfatizando seus dados sociodemográficos, sua trajetória na escola básica, vivências de formação acadêmica para o exercício da docência, iniciação como professoras e os desafios que enfrentam na atualidade na prática do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Finalizando o capítulo, fazemos uma síntese das principais marcas geracionais desta geração, para contrapor-la com a geração jovem no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo, seguindo os mesmos procedimentos adotados no capítulo 2, dedicamo-nos a apresentar os retratos de cada uma das professoras que compõem a geração jovem. Na sequência, fazemos uma síntese das marcas históricas e sociais que permitem compreendê-las como integrantes de uma jovem geração de docentes e assim diferenciá-las, não apenas pelo dado etário, das professoras da geração adulta.

O quarto capítulo foi dedicado à descrição e análise dos processos ou práticas de formação continuada das docentes, e sobre as trocas intergeracionais e os conteúdos educativos das mesmas, vinculados aos processos de formação em serviço das professoras. Analisamos as trocas intergeracionais formativas, gestadas no interior do mundo escolar que coabitam, e que foram compreendidas em seis categorias: 1) trocas envolvendo processos didático-pedagógicas; 2) trocas referentes às práticas de “(in)disciplina” em sala de aula; 3) trocas sobre atividades de rotina e de apoio ao trabalho docente; 4) trocas envolvendo o acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação -TICs; 5) trocas relacionadas ao trabalho coletivo no âmbito da escola e 6) trocas sobre a carreira do magistério:

desvalorização, desrespeito e falta de reconhecimento pelo trabalho do professor.

Finalizamos o texto apresentando considerações sobre a pertinência ou não em afirmar que as docentes pesquisadas conformam trocas intergeracionais no universo escolar em que atuam, e se os conteúdos das trocas nas quais as docentes são atores centrais contribuem ou não para a formação continuada em serviço das mesmas. Discorreremos, também, se as trocas que formalizam contribuem para provocar mudanças, no sentido de aprimorar e melhor qualificar os trabalhos didáticos, pedagógicos e de socialização que realizam com os novos herdeiros do mundo escolar.

1. FONTES SOCIAIS E SABERES QUE FORMAM OS PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA, GERAÇÕES DE PROFESSORES E TROCAS INTERGERACIONAIS

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, [...] vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. [...] Alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, **provêm dos pares**, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, **da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.** (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 215, grifos nossos).

Como afirmamos na introdução deste texto, nossa pesquisa tomou como pontos de referências centrais a escola, os processos de formação continuada em serviço de docentes que ocorrem no interior do mundo escolar e o encontro entre diferentes gerações de professores, num mesmo espaço-tempo, e assumiu como objetivos: 1) investigar se professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo realizavam trocas educativas intergeracionais; 2) se na ocorrência das trocas, elas contribuíam à formação continuada em serviço dos docentes, principalmente dos jovens docentes em início de carreira.

Dessa forma, iniciamos este capítulo discorrendo sobre a temática dos saberes formais e não formais que contribuem à formação de profissionais do magistério, assim o fizemos por compreender que tal temática ocupa

centralidade para a compreensão da formação e da identidade profissional dos professores, em relação à formação de outros profissionais de áreas diversas. Na sequência, discutimos o tema da formação continuada de professores e damos destaques às iniciativas que valorizam a formação em serviço, no âmbito da escola, para situarmos o encontro entre distintas gerações de docentes. Em seguida, abordamos as noções de geração e trocas intergeracionais que deram sustentação ao trabalho de campo realizado.

1.1 Abordagens conceituais sobre os lugares e os saberes que formam os professores

As temáticas dos saberes e conhecimentos que contribuem à formação inicial, continuada e em serviço de professores que atuam na educação básica²¹ vêm sendo abordadas por diferentes perspectivas teóricas nos cenários das Ciências Sociais e da Educação, de diferentes contextos nacionais. Pesquisadores, como Nóvoa (1992, 2009) Pimenta (1996, 2012), Fusari (1997), Tardif & Raymond (2000), Nunes (2001), Guimarães (2004) e Lima (2007), são exemplos de estudiosos que se voltaram à reflexão daqueles temas, e com eles dialogamos na busca de orientações à consecução das diferentes etapas da pesquisa que desenvolvemos.

1.1.1 Fontes sociais vinculadas à socialização primária e à socialização secundária na formação de professores

²¹A pesquisa que desenvolvemos se voltou à compreensão da formação continuada em serviço dos docentes do ensino fundamental, uma das etapas da educação básica, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9394/1996. Sabemos que, em outras formações nacionais, a educação básica do indivíduo pode ter desenho organizacional distinto do brasileiro; contudo, qualquer que seja a estruturação que ela apresenta, os autores estrangeiros mobilizados neste estudo fazem referência à formação acadêmica e profissional do docente que atua ou atuará no nível de escolarização anterior ao da educação superior.

Tardif & Raymond (2000), ao refletirem sobre os saberes, conhecimentos e os tempos que contribuem à formação, à produção identitária e ao trabalho dos professores da educação básica, defendem a ideia de que os saberes necessários à prática profissional do magistério decorrem de múltiplas e variadas “fontes sociais”, as quais contribuem para que os indivíduos vivenciem distintos “modos de integração no trabalho docente” (Ibid., p. 215), ou seja, há diferentes relações e experiências históricas e socioculturais vivenciadas pelos professores a partir das quais eles extraem conhecimentos, saberes e disposições e desenvolvem condutas que os orientam e os formam de modo a se inserirem e a se integrarem na esfera ocupacional do trabalho docente.

Para aqueles autores, em múltiplas ocupações, como é o caso da docência, a socialização para o ofício requer a escolarização, com diferentes tempos de duração, cujo papel consiste em transmitir aos futuros trabalhadores “conhecimentos teóricos e técnicos” que os municiam à atividade profissional a que se destinam. Mas, complementam Tardif & Raymond (2000), não é raro que a formação teórica se associe e seja complementada por uma formação de ordem prática, isto é a vivência de “experiência direta do trabalho”, com tempos e ritmos variados, na qual os futuros trabalhadores tomam contato com “ambiente do trabalho” e paulatinamente vão se assenhorando dos saberes que dão sustentação à ocupação profissional que elegeram.

Além dos tempos e quadros socializadores mencionados, os autores também chamam a atenção para as trocas e transmissões de saberes e conhecimentos que há entre trabalhadores de um mesmo ofício, mas pertencentes a diferentes gerações:

Em outros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora, cada vez mais, com a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério. [...] **Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas de trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às**

regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares. (Ibid., p. 210, grifos nossos).

A partir do exposto, é notório o destaque que Tardif & Raymond (2000) dão à socialização e aprendizagem do trabalho docente no interior do mundo escolar. Para eles, não se trata de descaracterizar a formação inicial que antecede a entrada do professor na instituição escolar, pelo contrário ela é fruto de uma vontade extrínseca de socialização, deliberada e racional do poder público, porém ela será complementada, enriquecida e questionada por um processo contínuo de trocas e transmissões que ocorrem na escola, enredando indivíduos com idades distintas do ciclo vital, praticantes do mesmo ofício. Segundo os autores, a integração e participação do docente

na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (Ibid., p. 213).

Dessa forma, Tardif & Raymond (2000) enfatizam que os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos, além de envolverem conhecimentos e manifestações do saber-fazer/*savoir faire* e do saber-ser/*savoir être* diversificados, de fontes variadas e de naturezas distintas. Estes autores destacam também a questão temporal como uma dimensão importante para se estudar como os postulantes à ocupação do magistério se apropriam e incorporam os saberes necessários à futura prática profissional, pois aquela dimensão diz respeito a “processos [sociais e culturais] mediante os quais os indivíduos também se tornam docentes.” (Ibid., p. 226).

No modelo tipológico de construção do saber-fazer e do saber-ser dos professores e a sua integração no universo profissional do magistério, Tardif & Raymond (2000) dialogam com a obra de Peter Berger & Thomas Luckmann (1980) “A construção social da realidade” e dela lançam mão dos conceitos de

“socialização primária” e “socialização secundária”²² para demarcarem as interações e trocas sociais e culturais (simbólicas) que informam parte dos saberes docentes e contribuem para que os indivíduos produzam a dimensão identitária do ser professor. Na medida em que Tardif & Raymond (2000) lançam mão do conceito de socialização para refletirem sobre a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, estes autores estão indicando que estudos desta natureza também se filiam aos campos de estudo da Sociologia da Educação e da Sociologia da Socialização (LAHIRE, 2004).

De acordo com Tardif & Raymond (2000), os variados saberes dos professores não são todos por eles produzidos, alguns precedem de universos distintos do ofício da docência e decorrem de lugares sociais percorridos pelos docentes, antes de assumirem o magistério, ou são exteriores ao mundo escolar onde cotidianamente eles exercem seu ofício. Alguns saberes proviriam de sua família de origem, outros provêm da escola básica que o formou ou de sua “cultura pessoal”, outros derivam do ensino superior. Há saberes que emanam do lugar em que exercem o próprio ofício docente – o grupo da escola ou a instituição de ensino, identificados com os programas, as regras, os princípios pedagógicos, os objetivos, as finalidades da educação, os planos e projetos pedagógicos. Existem outros, ainda, que se originam das relações com os pares, dos cursos de formação em serviço, entre outros. Nas palavras dos autores:

[...] esses ‘saberes’ (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (Ibid., p. 218).

²² Para Tardif & Raymond (2000): “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. (p. 217). A socialização primária envolve as interações realizadas no seio familiar, já a secundária abarca outros espaços e tempos de vivência dos indivíduos, como a escola, o trabalho, o lazer etc.

Para melhor explicitar as formulações de Tardif & Raymond (2000), transcrevemos, abaixo, o quadro que os autores produziram acerca dos saberes profissionais dos docentes e as fontes sociais ou círculos sociais em que eles se apropriam dos mesmos.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 215.

Em síntese, o saber profissional do professor está “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, **da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.**” (Ibid., p. 215; grifos nossos). Tendo em conta tais referências mencionadas, esses mesmos autores classificaram a socialização profissional dos professores em duas fases: a pré-profissional e a profissional. A primeira envolve as experiências familiares e escolares dos professores. Já a segunda ocorre quando o professor se insere na sua atividade profissional e estando integrado a ela, passa a conhecê-la, ao mesmo tempo em que desempenha seu papel como docente.

1.1.2 A formação do professor na perspectiva dos saberes e das experiências históricas e sociais

Sobre a temática dos saberes que informam e formam o docente da escola básica, Pimenta (1996) apresenta posição similar às de Tardif & Raymond (2000) e de Nóvoa (1992), pois para aquela pesquisadora o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que deve estar ancorado na pesquisa como princípio formativo, fundamenta-se num conjunto de saberes decorrentes de fontes variadas. Para Pimenta (1996), os saberes que formam o professor podem ser divididos em três tipos principais: a) os que emergem das experiências e vivências individuais e coletivas, sobre as quais o professor exerce a reflexão; b) os derivados do conhecimento ou conhecimentos específicos; e c) os pedagógicos que englobam os saberes da experiência e os do conhecimento que serão acessados de acordo com as necessidades dos professores e da prática social da educação, no cotidiano da atividade docente.

Também para Pimenta (1996), a formação do professor decorre de tipos específicos, porém complementares, de saberes: os provenientes de experiências sociais diversas, tais como os oriundos da “prática reflexiva”, da “teoria especializada” e da “militância pedagógica.” (Ibid., p. 30).

Esta estrutura tridimensional de saberes é o que permite ao professor encontrar respostas aos problemas da prática profissional cotidiana, problemas que não são “meramente instrumentais”, pois produzidos no interior de um tempo-espço, o mundo escolar, que demanda decisões “de grande complexidade, incerteza, singularidade e [envolve] conflitos de valores” e interesses (Ibid. p. 30).

Referências à tridimensionalidade dos saberes que concorrem à formação do professor, encontramos também em Guimarães (2004). Para o autor, os saberes que dão densidade à formação do docente são “plurais” e compósitos quanto as suas temporalidades e suas origens socioculturais, pois eles decorrem

[...] da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos adquiridos através da formação, de programas e livros didáticos e de conhecimentos provindos da tradição pedagógica e da experiência pessoal. Os saberes profissionais dos professores não são unificados em torno de uma disciplina, uma tecnologia ou uma teoria de ensino (Ibid., p.51).

Lima (2007) também reitera as diversas perspectivas que a temática dos saberes docentes evoca, bem como os diferentes espaços e tempos em que eles podem se desenvolver. A autora contribui com nossa reflexão ao considerar os diferentes significados e sentidos que os professores dão a eles na formação e na prática docentes, o que configura um processo formativo contínuo:

É preciso valorizar os professores atuantes em diferentes níveis do ensino como pessoas que possuem, constroem, desconstruem e reconstruem seus saberes docentes. Dessa forma, é impossível compreender a natureza do saber dos profissionais sem colocar-se em íntima relação com aquilo que pensam, dizem e fazem nos espaços de trabalho cotidiano. (Ibid., p. 112).

A partir do exposto, podemos afirmar que a formação mais ampla e a formação profissional do professor são, antes de tudo, relacionais, elas ocorrem em tempos históricos e sociais distintos de sua existência, se alimentam dos conhecimentos e saberes oferecidos por atores e fontes sociais diversos e trata-se de processo inacabado, em constante movimento. Se a formação e a formação profissional do professor são tributárias de saberes e conhecimentos que decorrem de seus processos de socialização primária, elas são também, sobretudo, tributárias de seus processos de socialização secundária (TARDIF & RAYMOND, 2000) que passam pela formação inicial, formal, institucional acadêmica, se fortalecem e se enriquecem pela inserção em processos de formação profissional continuada e em serviço, também eles propostos e postos em práticas por diferentes vontades situadas em diversos lugares sociais e com intencionalidades também distintas: o poder público, a escola em que atua profissionalmente, a universidade, a comunidade em que a

escola em que atua está situada, os pares da profissão e, entre esses últimos, membros de diferentes gerações etárias e sócio-históricas.

1.2 A formação continuada do professor no interior da escola e no encontro com os pares

Como referido anteriormente, esta pesquisa se preocupou em apreender e compreender a formação continuada do professor de escola de ensino fundamental no contexto da sociabilidade (CÂNDIDO, 1964) construída pelos professores, nas relações entre os iguais, pois, tal como afirmado por Tardif & Raymond (2000), no interior do mundo escolar, no seu dia a dia, os professores estabelecem trocas que envolvem “conhecimentos e maneiras de ser coletivos”, informações e saberes sobre os alunos, os pais e as comunidades em que estão imersos. Mais ainda, eles também estabelecem trocas de conhecimentos sobre as “atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino”, sobre as diretrizes e orientações das políticas educacionais que chegam às escolas, sobre as inovações culturais que invadem o cenário escolar pela mediação de diferentes meios e atores sociais etc.

Por outro lado, nossa escolha por investigar os processos de formação de professores em serviço, no contexto do cotidiano escolar, a partir das relações que eles estabelecem com pares pertencentes a diferentes gerações, encontra respaldo nas formulações de Fusari (1988) e Azanha (2006).

Para Fusari (1988), a formação profissional do professor equipara-se a um percurso longo e complexo que envolve processos socializadores que se iniciam em sua passagem pela escola básica, passam pelos quadros formadores obtidos no ensino superior e têm continuidade por toda a sua vida profissional, pois “as relações entre educação escolar e a sociedade exigem deste profissional um constante aprimoramento das relações entre ação e reflexão, sempre na busca da consciência crítica. E isto é um processo ininterrupto que se dá na dinâmica social, abrindo espaço **para a contínua educação do educador em serviço.**” (Ibid., p. 56, grifos nossos).

Já para Azanha (2006), as propostas de formação continuada dos docentes da escola básica, traduzidas em cursos que lhes são ofertados por agentes externos ao estabelecimento de ensino em que atuam, devem ocorrer no território em que exercem seu ofício, em que eles concretizam sua profissionalidade – a escola. Sobre o tema, indaga este autor se a continuidade da formação inicial dos professores deve ocorrer pela frequência a cursos fora do espaço em que trabalham, sobretudo quando os planos formativos tenham por objetivo modificar ou qualificar as próprias práticas docentes. A resposta de Azanha (2006) é “provavelmente, **não**”, pois em sua avaliação:

a eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E este conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de suficientes pesquisas sistemáticas e continuadas. Como melhorar práticas que são em grande parte desconhecidas? É claro que, em alguns casos, o longo tirocínio do especialista que ministra o curso poderá permitir suprir precariamente um inexistente conhecimento sistemático. Mas uma política de aperfeiçoamento de pessoal não pode depender de tais eventualidades. (Ibid., pp. 101-2).

Prosseguindo em sua reflexão, Azanha (2006) justifica sua posição para que os processos de formação continuada de docentes da escola básica ocorram em seu ambiente de trabalho:

O que há de comum entre os professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas, que são reunidos em dezenas ou centenas para serem aperfeiçoados? O simples fato de que lecionem a mesma disciplina, não significa que tenham as mesmas dificuldades e que enfrentem os mesmos problemas. Na verdade, os esforços de aperfeiçoamento do magistério usualmente repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, ignorando que a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado. [...] **O professor que ensina numa escola é um profissional sui generis. Diferentemente de outras situações profissionais o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola.** (Ibid., p. 102; grifos nossos).

E conclui Azanha (2006):

[...] é possível que um professor isolado se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina, mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor 'precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor numa escola seja mau numa outra e vice-versa (Ibid., pp.102-3).

Pimenta (1996), ao discutir a formação de professores e dentro deste eixo a formação continuada, em diálogo com Fusari (1988), constatou que as práticas de formação continuada mais acessadas pelos professores eram a frequência a cursos de suplência ou atualização, exteriores aos problemas reais enfrentados pelos mesmos e que não versavam sobre os dilemas e necessidades latentes dos docentes. Assim, dissociadas do mundo escolar, usufruíam poucas possibilidades de ensinar novos saberes e produzir novas práticas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, destacamos outros trabalhos que apontam a relevância de uma formação continuada em serviço que considere as práticas desenvolvidas na escola, partindo delas como ponto de discussão e condução de seus trabalhos, tal como proposto por Fusari (1988) e Azanha (2006).

Porto (2000) reitera a importância de ser considerado o contexto em que as práticas pedagógicas se desenvolvem e a partir da reflexão destas e no âmbito em que elas ocorrem pensar em um projeto de formação que faça sentido aos professores envolvidos:

[...] a inovação não se caracteriza como aplicação de conhecimento produzido fora da escola e alheio à experiência do professor: ela nasce de sua reflexão sobre a prática e do intuito em questioná-la e compreendê-la a partir do contexto em que habitualmente ocorre." (Ibid., p.15).

Lima (2007) também defende essa perspectiva ao afirmar que: “É no cotidiano da escola que o professor aprimora sua formação, pois é ali que ele se defronta diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões e, até, enfrentamentos [...]”. (Ibid., p. 104).

Almeida (2005) apresenta vários espaços em que a formação continuada pode ocorrer e as possibilidades de cada um deles, porém a autora dá ênfase ao espaço institucional da escola, como lugar e tempo de formação, também para os professores, mediante um processo coletivo e superando a lógica de que na escola só os alunos aprendem:

[...] a formação contínua desenvolvida no interior da escola se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos e ser orientado pelo gosto por aprender, cultivado carinhosamente no trabalho escolar, o que vale para professores e alunos. Essa é a maneira de superarmos o modo pouco produtivo com que muitos desses horários pedagógicos vêm funcionando. (Ibid., p. 13)

Fusari e Franco (2005) reiteram o papel da escola como lócus da formação continuada, desde que esta esteja articulada dentro de um projeto pedagógico que dê sustentação e efetividade às práticas que serão realizadas, tendo objetivos bem delineados e definidos coletivamente:

Desta forma, concebemos formação contínua em serviço como aquela que ocorre na própria escola, tendo como elemento mediador a própria dinâmica do currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação. Garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência na mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável para a construção de uma escola realmente democrática, idealizada propositalmente no projeto político-pedagógico. (Ibid., p. 20).

Partilhando da mesma perspectiva que esses autores, compreendemos que a formação continuada em serviço tem o espaço e o tempo escolares como fatores preponderantes para o seu desenvolvimento. Entendemos, ainda, que esta formação deve ser concebida mediante as necessidades prementes do grupo de docentes que convivem e executam suas práticas pedagógicas

dentro de uma determinada instituição, a partir de um trabalho coletivo que envolva trocas e aprendizados mútuos.

Diante do exposto, como nosso intuito foi investigar a formação continuada em serviço de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental pertencentes a distintas gerações, a partir do encontro formativo e das trocas intergeracionais, a seguir apresentamos as noções de geração e trocas intergeracionais.

1.3 Geração e trocas intergeracionais: conceitos fecundos à compreensão de processos de formação continuada em serviço de docentes no âmbito da escola

O termo geração²³ tem vários significados e é utilizado no dia a dia em diferentes acepções, desde as do senso comum até definições mais elaboradas que visam a dar um sentido mais preciso ao que está sendo chamado de geração. Exemplos dessa utilização podemos encontrar em peças publicitárias, nas redes sociais, títulos de filmes, novelas, documentários, até expressões cotidianas que evocam o presente, o passado e o futuro e que fazem parte dos diálogos que envolvem indivíduos de diferentes idades: “essa geração está perdida”, “a minha geração era diferente...”, “quero ver como vai ser a próxima geração” etc.

Nas Ciências Sociais, o conceito de geração também não tem um sentido unívoco e, conforme afirmou Jean-Claude Forquin (2003), ele pode ser compreendido em pelo menos três acepções: na perspectiva genealógico-familiar, no sentido de classe de idades e na perspectiva histórico-social ou sociológica.

²³ De acordo com o Dicionário Digital Aurélio (2014), essa palavra comporta os seguintes sentidos: Geração: s.f. Função pela qual os seres organizados se reproduzem. / Série de organismos semelhantes que se originam uns dos outros. / Linhagem, ascendência, genealogia. / Espaço de tempo que separa cada grau de filiação: cada século compreende cerca de três gerações. / Qualquer fase necessária para manter a sobrevivência de uma espécie. Uma etapa da descendência natural deve ser seguida por outra. Por exemplo, os pais representam uma geração, os filhos representam a geração seguinte. Considera-se como período de tempo de cada geração humana cerca de 25 anos. /

Explica-nos Forquin (2003) que na acepção genealógico-familiar, o conceito de geração assume o sentido

de filiação, ou mais exatamente de grau de filiação (primeira, segunda, terceira geração...) a partir de um indivíduo tomado como origem. Sabe-se que esta ordem das filiações, que constitui, em inúmeras sociedades estudadas pelos etnólogos, um poderoso fator de estruturação social, pode manter apenas relações muito frouxas com a cronologia. (Ibid., p. 3).

Quando o termo é usado para designar as classes de idades ou coortes etárias, o conceito faz referência aos indivíduos que nasceram na mesma data ou em um período cronológico próximo, e nesta perspectiva, “fala-se de maneira corriqueira na ‘jovem geração’, nas ‘gerações adultas’, na ‘velha’ ou na ‘antiga geração’ etc., independentemente das posições respectivas que uns e outros possam ter em termos de filiação ou de linhagem.” (Ibid., p.3).

Quanto ao sentido histórico-social ou sociológico, diferentemente das perspectivas anteriores, o conceito de geração reveste-se de um caráter mais qualitativo para assinalar as experiências concretas e subjetivas dos indivíduos, designando “um conjunto de pessoas que nasceram mais ou menos na mesma época e que têm em comum uma experiência histórica idêntica e/ou uma proximidade sociocultural.” (Ibid.).

A partir dessas explicações de Forquin (2003), podemos entender que o conceito de geração tem ao mesmo tempo um substrato biológico, pois diz respeito à ordem do nascer, viver e morrer dos seres humanos, mas também guarda um sentido histórico e social que permite identificar as interações e experiências vividas por indivíduos com datas de nascimento próximas ou distantes, mas que podem vivenciar um espaço-tempo histórico e cultural comum, isto é, ele é um conceito eminentemente relacional, implicando os planos das interações e relações estabelecidas por um indivíduo e coletivos em vários contextos socioespaciais, historicamente datados.

1.3.1 Obras clássicas sobre o conceito de geração na teoria social do século XX

Mas, na teoria social contemporânea, qual(is) é(são) a(s) obra(s) de referência para compreendermos a geração numa perspectiva histórica, social e cultural? Neste âmbito, autores das Ciências Sociais e da Educação que retomaram o conceito de geração na pesquisa acadêmica indicam pelo menos três contribuições consideradas clássicas sobre o problema das gerações; obras elaboradas e publicadas em tempos e contextos sociais distintos: uma delas seria a do filósofo José Ortega y Gasset, (1966) “*La idea de las generaciones*”, publicada em 1923 e duas outras produzidas no campo da Sociologia, tornadas públicas em 1928 e 1956, respectivamente, por Karl Mannheim (1993) – “*El problema de las generaciones*” e por Shmuel Noah Eisenstadt (1976) - “*De geração a geração*” (ATTIAS-DONFUT & LAPIERRE, 1994; DOMINGUES, 2002; FORQUIN, 2003; NAKANO, 2004; TOMIZAKI, 2005; WELLER, 2010; FEIXA & LECCARDI, 2011; TAVARES, 2012).

1.3.2 Geração como “sensibilidade vital” e “espírito do tempo”

Para Ortega y Gasset (1966), as “pessoas nascidas numa mesma época compartilham a mesma sensibilidade vital, que é oposta à geração precedente e à posterior, e tal situação define sua missão histórica.” (FEIXA & LECCARDI, 2011, p.24, tradução livre).

No texto do filósofo, as mudanças que ocorrem na “sensibilidade vital” são determinantes na história e se manifestariam sob a forma de geração, esta entendida não como um agregado de homens notáveis nem como uma massa de indivíduos, mas

como um novo corpo social, com suas elites e sua multidão, um corpo que foi lançado no âmbito da existência com uma trajetória vital determinada. **A geração, compromisso dinâmico entre massa e indivíduo, é o conceito mais importante da história,** e, dessa forma, a geração é uma espécie de dobradiça sobre as

quais executa seus movimentos. (ORTEGA Y GASSET, 1966, p. 2, tradução livre, grifos nossos).

Ortega y Gasset (idem) preocupado com as questões de seu tempo, nos anos 20 do Século XX, ao mesmo tempo em que combatia as influências provenientes da Revolução Russa de 1917 e a ascensão do fascismo, também ressaltava a força regeneradora dos jovens. Para o autor, a “juventude substituíra o proletariado como sujeito emergente e a sucessão geracional substituíra a luta de classe como motor da mudança.” Posteriormente, ao desenvolver um “método histórico das gerações”, Ortega y Gasset entendia que por meio dele poderíamos “entender o curso da história partindo da ideia de *relieve* geracional que se manifestaria a cada quinze anos.” (FEIXA & LECCARDI, 2011, p.25, tradução livre).

Para Feixa & Leccardi,(idem), o filósofo portava uma “visão elitista” da mudança social e, fundamentado em Sigmund Bauman (2007), aqueles autores assinalaram que a tese central de Ortega y Gasset não era realmente a de “sucessão geracional”, mas sim a de “superposição de gerações”, na medida em que “nem todos os contemporâneos podem se considerar como tal”. Assim, poderíamos constatar que “há tempos de idade adulta (acumulativos) e tempos de juventude (eliminativos ou polêmicos), a chave, portanto, seria a ‘relação que se estabelece entre minorias e massas’ sociais”, pois:

Quando alguns indivíduos que vivem em tempos de crise conseguem entender a nova ‘sensibilidade vital’ e ‘pela primeira vez têm uma compreensão clara da situação, eles se convertem como acólitos decisivos no interior da geração, porque podem conectar, porque eles podem se conectar com as mudanças sociais almejadas. (FEIXA & LECCARDI, 2011, p.25).

Desse modo, para Ortega y Gasset (1966), a geração seria aquele conjunto de indivíduos que vivendo a condição de coetâneos seriam intérpretes das “circunstâncias e do espírito de seu tempo” (ATTIAS-DONFUT & LAPIERRE, 1994, p.7, tradução livre). Nesta perspectiva, a geração seria uma espécie de “vanguarda”, porta-voz de seus contemporâneos sobre as principais características da mudança social e histórica. Por tais razões, em Ortega y

Gasset (1966), a geração seria “um resumo da história universal” (TOMIZAKI, 2005) ou o conceito “mais importante da história” (FEIXA & LECCARDI, 2011, p.25, tradução livre).

1.3.3 Geração como grupos etários: papéis e modos de integração no contexto da reprodução do sistema social

A obra de Shmuel Noah Eisenstadt (1976), “*De geração a geração*”, é considerada como o “mais sistemático esforço sociológico de abordagem do tema” (DOMINGUES, 2002, p. 83) ou ainda como a obra responsável por trazer à luz “várias pesquisas de cunho teórico e empírico sobre as gerações e a juventude” (TAVARES, 2012, p.183).

Tornado público em 1956²⁴, o trabalho de Eisenstadt (1976) é de orientação funcional estruturalista e, segundo o autor, ele foi “fortemente influenciado” pelas contribuições de Talcott Parsons (Ibid, p. XIV), em especial, no que diz respeito às noções de “variáveis de parâmetro”²⁵, [...] cristalizadas dicotomicamente na sociologia norte-americana nos anos 1950” (DOMINGUES, 2002, p. 83), objetivando compreender os grupos etários, o papel social que eles exercem em diferentes comunidades, sociedades e instituições e as possibilidades de integração social dos mais novos, incrustados em grupos homogêneos ou heterogêneos do ponto de vista das idades. Assim, diferentemente de Ortega y Gasset (1966) que se preocupava com a mudança social, a preocupação central de Eisenstadt (1976) foi a de compreender as condições que favoreceriam a continuidade ou a reprodução de uma ordem ou sistema social em face do ritmo biológico do nascer e morrer e das idades da vida. Sobre tais questões, afirmou o autor:

²⁴Com o título *From Generation to generation*.

²⁵Para auxiliá-lo no exame dos grupos etários em diferentes comunidades e sociedades, seus papéis e formas de integração social, Eisenstadt (1976) recupera de Talcott Parsons (1951) e Talcott Parsons e E. Shils (1951) as noções de “papel, variáveis-padrão de orientação de valores e os cinco pares [dicotômicos] de variáveis-padrão: afetividade-neutralidade afetiva; auto-orientação vs. orientação coletiva, universalismo-particularismo, realizações-qualidade (no original, achievement-ascription, literalmente, realizações-atribuições) e indeterminação-especificidade.” (EISENSTADT, 1976, p. 2).

uma das principais tarefas com que se defronta toda sociedade e sistema social é estabelecer as condições para a perpetuação de sua própria estrutura, normas, valores etc., apesar das mudanças forjadas em sua composição por mortes e nascimentos. (Ibid., p. 4).

Diante de tal inquietação, Eisenstadt (1976) situou os indivíduos nos “estágios” do ciclo vital, recordou o fator relacional que caracteriza as idades da vida e elaborou um longo argumento sobre os papéis que competem aos indivíduos na eminência da ruptura ou descontinuidade de uma estrutura social:

A passagem de um indivíduo pelos diferentes estágios é algo que não só a ele diz respeito, mas uma questão de importância crucial para todo o sistema social, enfatizando os perigos em potencial da descontinuidade e ruptura e a necessidade de superá-los. É por esta razão que o indivíduo, em todos os momentos de sua vida, não só desempenha determinados papéis e interage com outras pessoas, mas também é obrigado a garantir, por seu desempenho, um certo grau de continuidade do sistema social. (Ibid., p.4-5)

Para Eisenstadt (1976), um dos papéis dos indivíduos para garantir a reprodução de um sistema social estaria vinculado aos processos de transmissão e recepção da herança cultural e social, no curso da vida ou na passagem de um “grau etário”²⁶ a outro:

Os papéis desempenhados pelo indivíduo em qualquer estágio da sua curta faixa de vida devem ser definidos de modo a ‘aguçar’ e enfatizar suas relações com pessoas de diferentes graus de desenvolvimento pessoal, i.e., seu papel como transmissor e receptor da herança cultural e social. Assim, a posição do indivíduo neste **continuum** torna-se de importância crucial para definição de seus próprios papéis e atividades, no que diz respeito às suas expectativas com relação às outras pessoas. (Ibid., p. 5, grifos do autor).

A partir de uma reflexão sobre as interações entre os mais novos e adultos, que implicam processos de socialização das novas gerações pelas gerações adultas, envolvendo a identificação dos mais novos com os adultos

²⁶No primeiro capítulo de sua obra, Eisenstadt (1976), fundamentado na obra de R.A. Radicli-Brown, esclarece que “um grau etário é a ‘divisão reconhecida da vida do indivíduo ao passar da infância à idade avançada’” (Ibid., p. 2).

ou os mais velhos no “processo de aprendizagem”, isto é, no trabalho de “transmissão da herança social” e cultural, Eisenstadt (1976, p. 6) chama a atenção para a importância das “definições de idade diferenciais” para tornar o indivíduo capaz de “aprender e adquirir novos papéis” no seu trânsito rumo à vida adulta, e desta maneira, “manter a continuidade social”. (Ibid., p. 7-8).

De acordo com esse sociólogo, tanto as definições como a diferenciação das idades e a transição do indivíduo de um grau etário a outro são processos importantes para o “sistema social” e também para a “personalidade” do indivíduo. Para o sistema social, aqueles procedimentos contribuiriam como “uma categoria segundo a qual vários papéis são distribuídos a diversas pessoas”; já para o indivíduo, eles seriam fundamentais para que ele percebesse que sua própria idade é

um elemento de integração devido à sua influência na sua autoidentificação. A autocategorização de uma pessoa como pertencente a um dado estágio etário funciona como uma importante base para a sua autopercepção e expectativas de papel com relação aos outros. (Ibid., p. 8).

Ainda sobre as relações sociais e culturais entre os diferentes “graus etários”, Eisenstadt (1976) observa que elas são marcadas por diferenças de poder tanto do ponto de vista da “autoridade”, como da perspectiva do “respeito e da iniciativa” que há entre os mais novos e os mais adultos ou mais velhos, pois “os graus etários mais idosos exercem alguma autoridade” sobre as novas gerações, na medida em que

podem dirigir, formal ou informalmente, suas atividades e ganhar respeito. Esta interação pode ser um tanto informal, como no caso de pessoas com pequena diferença de idade entre si [...]; em outros casos pode ser formalizada e oficialmente prescrita. Mas constitui um importante elemento na relação entre diversos graus etários e enfatiza a complementaridade das imagens e as expectativas etárias. (Ibid., p.9-10).

Tendo em vista tais considerações, o autor reafirma a importância que tem a idade, mais precisamente as pessoas idosas e suas relações com os mais novos, para o processo de reprodução de uma ordem social: “um pré-requisito básico para a manutenção bem-sucedida da continuidade social é, como vimos, a ênfase acentuada do respeito às pessoas idosas, isto é, à idade.” (Ibid., p. 10).

A partir deste resumo de algumas das contribuições de Eisenstadt (1976), em seu trabalho de compreensão dos graus, grupos etários e de geração, as interações entre eles e a importância das transmissões da herança social e cultural de um grupo etário a outro, ou de uma geração a outra, no interior de uma sociedade, num determinado momento histórico,²⁷ percebemos certas semelhanças e distinções entre as formulações desse autor e as do filósofo Ortega y Gasset (1966), na definição do conceito de geração e das relações entre as gerações. Enquanto em sua obra Eisenstadt (1976) reafirmou constantemente o papel que exercem os grupos etários, em especial os mais novos, nos processos de integração social e de continuidade das instituições, da estrutura ou sistema social, Ortega y Gasset (1966), por seu lado, também valorizando os mais novos – a juventude, estava preocupado em demonstrar como a geração e as relações entre as gerações têm potencial para substituir a classe social e a luta de classes como “motores” e vetores da história e da mudança social, sendo que, no interior da geração jovem, alguns de seus integrantes se tornariam “acólitos” da interpretação das “circunstâncias e do espírito de seu tempo.” (ATTIAS-DONFUT & LAPIERRE, 1994, p.7, tradução livre).

Contudo, quando nosso olhar se volta para a compreensão que têm Ortega y Gasset (1966) e Eisenstadt (1976), respectivamente, para os processos de transmissão do “espírito do tempo” ou da “herança social e cultural”, percebemos que nesses processos socializadores, educativos e de aprendizagem, para o primeiro autor, a responsabilidade maior recairia sobre os membros da nova geração que teriam uma “sensibilidade vital” para exercer

²⁷Razão pela qual ele também dedicará páginas e páginas de seu texto à compreensão e explicação dos papéis dos grupos etários com potencial “anormativos” ou disruptivos das normas e valores no interior de uma estrutura social.

o papel de transmitir as marcas das mudanças históricas; já para o segundo autor, os atores centrais naqueles processos, em algumas sociedades, seriam os grupos etários adultos ou idosos, portadores de maior experiência, “autoridade, do respeito e da iniciativa”²⁸ (EISENSTADT, 1976, p. 9). Entretanto, nos dois casos, nos parece que a interpretação e a transmissão do “espírito do tempo” ou da “herança social” que envolvem os contemporâneos, da mesma ou de diferentes idades, se dariam no interior de processos e práticas socializadoras, educativas e de aprendizagem de natureza unilinear e unidirecional²⁹.

Tais perspectivas de compreensão da geração, de sua condição no interior da sociedade e dos processos históricos e sociais, das relações entre contemporâneos e coetâneos e das transmissões intergeracionais são diversas daquelas apresentadas por Karl Mannheim em seu ensaio “*El problema de las generaciones*” (1993), tal como buscaremos demonstrar na sequência.

1.3.4 Geração como vetor e produto da mudança histórica e social e o papel das trocas intergeracionais

O ensaio “*El problema de las generaciones*” (1993)³⁰ de Karl Mannheim é considerado, por autores da atualidade, como sendo a “mais interessante e

²⁸De acordo com Eisenstadt (1976): “a divisão geral do trabalho numa sociedade baseia-se, necessariamente, em alguma medida, nas diferenças etárias, sendo que várias unidades sociais podem ser reguladas de acordo com o critério etário. Assim, o direito de assumir uma certa ocupação pode ser condicionado ao fato de o indivíduo alcançar uma certa idade e o mesmo pode aplicar-se a outras esferas e papéis sociais. [...] Além disso, mesmo quando a idade não serve como critério explícito para a distribuição de papéis, esta é por ela influenciada consideravelmente com grande frequência, [por exemplo], segundo critérios baseados na idade existentes em muitas organizações formais, na crença de que em certas profissões como a Medicina, Direito etc., a experiência é de maior importância etc.” (Ibid., p. 13).

²⁹Ainda que Eisenstadt (1976) não negue a ocorrência de processos socializadores, educativos e de aprendizagens de papéis, regras e valores entre os grupos homogêneos, do ponto de vista etário, conforme demonstrado no Capítulo I, *Grupos etários e estrutura social*.

³⁰Originalmente redigido em alemão e tornado público em 1928. Em nossa pesquisa, usamos o ensaio de Karl Mannheim publicado pela *Revista Española de Investigaciones Sociales* - REIS, nº 62, de 1993. Os editores da revista indicam que a versão para o espanhol foi realizada a partir do texto publicado em alemão: “Das Problem der Generationen” (1928), *Kolner Vierteljahreshcftte für Soziologie*, VII, 2: 157-185; 3: 309-330, também reproduzido em *Wissenssoziologie*, Kurt H. Wolf (ed.), Neuwied, Uchterhand, 1970, pp. 509-565.”

completa tentativa sociológica de dar conta do tema” (DOMINGUES, 2002) ou a “ abordagem sociológica mais apurada” no tratamento do conceito de geração (FORQUIN, 2003, p.3), ou, ainda, nas palavras de Feixa & Leccardi (2011, p.17) “um ponto de inflexão na história sociológica do conceito”.

Em seu texto, o sociólogo húngaro elaborou uma interpretação sobre o conceito de geração e visou a demonstrar a importância histórica e social da geração à compreensão dos movimentos intelectuais e dos processos de continuidade e descontinuidade social. Em sua abordagem, Mannheim (1993) dialogou com obras de autores filiados ao positivismo francês e com autores da escola do pensamento histórico-romântico alemão (Ibid., p. 193-204; ATTIAS-DONFUT & LAPIERRE, 1994; WELLER, 2010; FEIXA & LECCARDI, 2011).

Após examinar o “estado da questão” sobre “o problema das gerações” no contexto do positivismo francês do século XIX e no interior do pensamento histórico-romântico-alemão dos séculos XIX e XX, Mannheim (1993) nos esclarece que o caminho positivista problematizou a questão numa perspectiva puramente quantitativa, buscando “captar quantitativamente os fatos básicos do ser humano”. Já o caminho histórico-romântico alemão examinou o problema geracional de um ponto de vista qualitativo, na medida em que “renunciava às perspectivas quantitativo-matemáticas e interiorizava o problema” das gerações. (Ibid., p. 193-4, tradução livre).

Mannheim (1993) registrou que nem a perspectiva positivista nem a histórico-romântica alemã deram respostas sociológicas satisfatórias ao problema das gerações. Entretanto, da primeira ele aceita o argumento de que o tema das gerações tem relações com questões que envolvem o ritmo biológico da existência – a vida e a morte, e este dado biológico pode ter potência sociológica na medida em que permite a compreensão dos processos de mudança social. Já dos autores alemães como Martin Heidegger, Wilhelm Dilthey e W. Pinter, o autor aproveita as contribuições que cada um deles oferecia à compreensão do problema geracional numa perspectiva qualitativa e coletiva, mas rejeitou o fato de eles não apreenderem a questão no interior dos ritmos do acontecer histórico e social. A partir desses percursos, segundo

Attias-Donfut & Lapierre (1994), Mannheim estabeleceu uma “inversão” da perspectiva analítica no tratamento científico da geração,

opondo-se às concepções de seus antecessores e recusando, efetivamente, a ideia de um ritmo ou de um progresso da história calibrado a partir da sucessão de gerações ou do curso da vida humana, [ele] adotou uma abordagem decididamente sociológica, considerando as gerações como produto e vetor da dinâmica histórica. (Ibid., p.7, tradução livre)

Na abordagem de Mannheim (1993), a geração pode servir de base para a formação de grupos concretos, mas ela não pode ser imediatamente identificada, pois no caso da “conexão geracional” não é possível verificar determinados elementos que estariam presentes e contribuiriam à estruturação de grupos sociais concretos. Mas, se a geração ou a “conexão geracional” não podem ser imediatamente tomadas como grupos concretos, como compreendê-las como tal, numa perspectiva sociológica?

O mesmo pensador propõe, como um recurso possível, identificar a geração ao fenômeno da situação/posição social do indivíduo “no interior de uma estrutura econômica e de poder em transformação na sociedade” (Ibid., p.207). Assim, como a situação de classe, numa sociedade, fundamenta-se na existência de uma estrutura econômica e de poder em transformação,

por sua parte, a posição geracional [...] se fundamenta na existência do ritmo biológico da existência humana: nos fatos da vida e da morte e no fato da idade. Um indivíduo se encontra em uma posição parecida com a de outros indivíduos no movimento histórico do acontecer social devido ao fato de pertencer a uma geração, a um mesmo ‘ano de nascimento’. (Ibid., p. 208; tradução livre).

A partir dessas referências, compreendemos que os indivíduos que integram uma geração, ou têm uma “posição geracional” comum, vivem tal condição na medida em que nasceram em datas próximas – são “contemporâneos” ou “coetâneos”, e compartilham de uma situação similar na dimensão histórica do processo social. (Ibid., p. 208).

É real que o fenômeno sociológico das gerações tem por fundamento ou base as estruturas biológicas, o ritmo biológico da vida e da morte, mas Mannheim (1993) explica que não devemos afirmar com rapidez que se um fenômeno está baseado em outro ele possa ser imediatamente deduzível dele ou nele estar implicado. (Ibid., 209, tradução livre). Portanto, afirmar que os indivíduos que têm a mesma data de nascimento pertencem a uma geração e têm uma “conexão geracional” ou partilham uma “posição geracional” comum implica considerar as interações sociais que os sujeitos humanos estabelecem no interior de uma estrutura social concreta, estrutura que vive um ritmo particular de continuidade histórica. Sem tais considerações, teríamos apenas o fato ou o ritmo biológico da vida, determinado pelo nascimento, envelhecimento e morte. (Ibid., p. 209, tradução livre).

De acordo com Mannheim (1993), a compreensão sociológica do fenômeno das gerações ou da “conexão geracional” começa quando verificamos que os fatores biológicos têm significância sociológica, na medida em que a geração é um tipo peculiar de “posição social”. (Ibid., p.209, tradução livre).

Entretanto, seguindo o trabalho de “conceituação fina” do conceito de geração (FORQUIN, 2003, p. 4), Mannheim (1993) observa que a “conexão geracional” contém apenas potencialidades, isto é, ela pode tornar-se uma realidade histórica e sociológica objetiva ou, ainda, pode ser suprimida ou materializar-se em outras forças sociais. Assim, para falarmos de geração e que os indivíduos ocupam uma mesma “posição geracional”, é preciso considerar que eles nasceram no mesmo espaço-tempo histórico e social:

Para alguém estar incluído em uma posição geracional, para suportar os freios e as oportunidades desta posição, mas também para usá-los de modo, há que ter nascido em um mesmo âmbito histórico social – na mesma comunidade de vida histórica – e dentro de um mesmo período. (Ibid., p. 221, tradução livre).

Além do pertencimento a um mesmo espaço-tempo histórico e social, para falarmos de uma geração ou de uma “conexão geracional”, é necessário

que os sujeitos que nasceram em data semelhante também participem de um “destino comum” (Ibid., p. 221), ou como nos explicou Nakano (2004):

[...] situar as gerações numa realidade concreta implica apoiar-se em diversas categorias que permitam localizá-las num calendário de uma sociedade determinada, a exemplo do contrato social da sociedade salarial dos países desenvolvidos, ou da capacidade de atores coletivos, marcados pela questão geracional, tornarem-se visíveis por polemizarem questões para toda a sociedade. (Ibid., p. 175).

A partir desse conjunto de elementos e superando a abordagem positivista e histórico-romântica alemã, Mannheim define o conceito de geração(ões) afirmando que ela só existe quando há um vínculo real entre os contemporâneos e os coetâneos, tanto do ponto de vista dos conteúdos históricos e culturais como socioespaciais³¹.

Esse olhar a respeito do conceito de geração tem o intuito de nos mostrar como ele foi sendo delineado ao longo do tempo, dentro do pensamento sociológico ou filosófico. Ao mesmo tempo, ele amplia a nossa visão a respeito desta temática, ao ir além de uma visão puramente biológica e calcada em delimitações fixas sobre as gerações e o seu processo sucessório. Feixa e Leccardi (2011) também deixam claro seu enfoque sociológico sobre o tema e salientam que as especificidades de um determinado contexto histórico com transformações significativas podem ser as propulsoras de uma mudança geracional, sem que para isso exijam um tempo rígido ou predeterminado:

Nesta perspectiva, gerações é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social. (Ibid., p. 191).

³¹Por tais razões é que Jean Claude Forquin (2003, p. 4) afirma que “a questão central colocada por Mannheim é a da **vinculação**: o que quer dizer pertencer a uma mesma geração? É claro, a dimensão fundamentalmente temporal do fenômeno de geração (o fato de que, diferentemente, por exemplo, de uma classe ou de um grupo social, uma geração se distingue das outras sempre, em primeiro lugar, conforme um eixo temporal) tem algo a ver com a ordem biológica, com a ocorrência das transições e das transmissões vitais. Mas, para Mannheim, o fenômeno de vinculação a uma geração deve ser compreendido, sobretudo dentro da sua dimensão histórica e sociológica”.

Mannheim (1993) destaca que, na relação entre diferentes gerações, há tensões e conflitos no processo de transmissão dos bens culturais e, para tanto, ele utiliza o exemplo da situação escolar e das relações de ensino e aprendizagem, envolvendo as gerações mais velhas e as novas gerações – os jovens:

[...] partindo dessa realidade, se vê até que ponto é difícil obter uma educação e um ensino adequado (no sentido da transmissão completa dos eixos da experiência que são necessários a um saber ativo, uma vez que os problemas existenciais da juventude se voltam a adversários distintos dos do professor). (Ibid., p. 219, tradução livre).

Para Mannheim (1993), as dificuldades que emergem nas relações entre as gerações, no contexto das transmissões sociais e culturais, nada têm a ver com a “relação de um representante de um conhecimento geral sobre o outro, mas de relações entre um possível eixo de orientação vital das gerações adultas e o eixo de orientações das novas gerações” (Ibid., p. 220). O autor argumenta que tais tensões seriam quase insuperáveis se não ocorresse uma “tendência retroativa”, isto é, uma troca entre as gerações, “pois não é só o professor que ensina o aluno, mas o aluno também ensina o professor, **‘pois as gerações estão em constante interação’**.” (Ibid., p. 220; tradução livre, grifos nossos).

Weller (2010), ao refletir sobre a atualidade das contribuições de Mannheim sobre o tema das gerações, assinala que com tal posicionamento o sociólogo se oporia “à ideia de uma suposta dicotomia entre as velhas e as novas gerações”, pois ele destacou “o caráter contínuo das mudanças geracionais” e a importância que têm as gerações intermediárias, no processo de interações e transmissão cultural entre as gerações. A este respeito, esta autora cita o próprio Mannheim, quando ele afirma que

no processo desse equilíbrio retroativo não são as gerações mais velhas e as mais jovens que se enfrentam, mas as que estão próximas às “gerações intermediárias”. São estas que primeiramente exercem influência uma sobre a outra. (Ibid., p. 213).

Com esse sucinto relato sobre as contribuições de Karl Mannheim (1993) à compreensão do conceito de geração, podemos perceber como sua abordagem do tema se diferencia das de Ortega y Gasset (1966) e de Eisenstadt (1976). Para Ortega y Gasset (1966) era importante compreender a mudança social e o papel exercido pela juventude e as novas gerações nesse processo; já Eisenstadt (1976) estava preocupado com os grupos etários e os grupos dos mais novos nos processos de atribuição de papéis, de integração e continuidade da estrutura social; e, Mannheim (1993)³² ao desenvolver sua teoria, visou a “incluir as gerações em sua investigação sobre as bases sociais e existenciais do conhecimento em relação aos processos de mudança histórico-social”. (Ibid., p. 17). Além disso, Mannheim (1993)

considerou as gerações como dimensões analíticas úteis para o estudo tanto das dinâmicas da mudança social (sem recorrer ao conceito de classe e ao conceito marxista de interesse econômico), como para o estudo dos estilos de pensamento e a atitude da época. [...] Ao mesmo tempo, [para Mannheim] as gerações poderiam ser consideradas como o resultado das descontinuidades históricas e, portanto, da mudança (FEIXA & LECCARDI, 2011, p.17).

Outra diferença da produção de Mannheim (1993), em relação aos outros dois autores, podemos identificar na abordagem que ele apresenta sobre as trocas e/ou transmissões sociais e culturais entre as gerações: ainda que aquele sociólogo tenha assinalado a ocorrência de desafios e tensões no contexto das relações e transmissões geracionais, em virtude das “orientações ou visões de mundo distintas de cada geração” (WELLER, 2010, p. 213). Ele

³²Embora não tenhamos indicações de que Ortega y Gasset (1966) e Karl Mannheim (1928, 1993) tenham lido e aproveitado a obra um do outro (FEIXA & LECCARDI, 2011, p. 24-5), Attias-Donfut & Lapierre (1994) indicam que há aproximações nas abordagens de ambos sobre o tema da geração. Afirmaram as autoras: “por um lado, Mannheim distinguiu as ‘gerações potenciais’, constituídas por pessoas nascidas na mesma época que, no interior de uma sociedade de mudanças lentas, onde os eventos significativos são raros, as gerações não emergem como um todo social, das “gerações efetivas”, que se constituem quando ocorrem rupturas, e os eventos fundadores cristalizam uma “consciência histórico-social e identidade coletiva. Deste ponto de vista, [Mannheim] se aproximou de J. Ortega y Gasset, quando comentou sobre os ‘reliefs’ da história e assinalou que a configuração e sensibilidade das gerações estão impregnadas pelas circunstâncias e o espírito de seu tempo.” (Ibid., p. 7, tradução livre)

também enfatiza a “tendência retroativa” nas relações entre as gerações, isto é, a possibilidade de **ações recíprocas e de trocas entre elas**, pois se os integrantes das novas gerações se socializam, se educam e aprendem com os representantes das gerações adultas, o contrário também ocorre, os mais novos também socializam, educam e possibilitam quadros de aprendizagens aos mais velhos, posto que “as gerações estão em constante interação” (MANNHEIM, 1993, p. 220).

No presente estudo demos centralidade às contribuições oferecidas por Mannheim (1993) porque a presente pesquisa: a) tem por objetivo investigar o encontro de gerações de professores no interior de um estabelecimento de ensino público de ensino fundamental; b) busca verificar se eles estabelecem trocas educativas e formativas intergeracionais no interior do mundo escolar; c) trabalha com a hipótese de que os professores da investigação são atores que possuem idades distintas, foram formados na educação básica e para o exercício do magistério, no ensino médio ou ensino superior, em diferentes contextos histórico-políticos de nossa educação, e iniciaram a profissão docente em tempos também diferentes; e d) busca compreender como estes professores “coabitam o mesmo teto”, partilham experiências em relação ao trabalho docente e as atividades escolares que podem ser comuns, “mas ao mesmo tempo com olhares diferentes, porque [experiências] marcadas por especificidades do ciclo de vida” (NAKANO, 2004, p.28).

2. RETRATOS DAS DOCENTES QUE INTEGRAM A GERAÇÃO ADULTA

[...] Os professores necessitam comprovar que as situações concretas que enfrentam em seu cotidiano não estão longe daquelas situações vividas pelos seus parceiros de trabalho. As condições objetivas de vida e de trabalho, as competências e/ ou incompetências de sua formação, construídas e reconstruídas no exercício cotidiano do ofício docente, fazem parte de uma teia social e humana. É preciso compreender essa teia, ressignificando esse contexto, juntando os esforços da categoria, sem, no entanto, perder o horizonte da luta e nem o real concreto em que estamos inseridos. Para além das leis, parece iminente encontrarmos formas de iniciar o debate institucional que vá além das definições nos planos e projetos – que se concretize através de práticas transformadoras e criativas capazes de fazer frente à complexidade da realidade social e educacional que vivemos. [...] (LIMA & GOMES, 2002, p. 181)

Neste capítulo e no seguinte, apresentamos um retrato individualizado das nove docentes que contribuíram com a pesquisa e que coabitavam e trabalhavam sob um mesmo teto – uma escola pública de ensino fundamental, quando da realização das entrevistas.

À montagem dos “retratos” foi possível considerando: 1) conteúdos das entrevistas que as docentes nos concederam, 2) determinados dados sociodemográficos obtidos a partir da aplicação do formulário com questões abertas e fechadas, tais como: a) as datas e locais de nascimento; b) dados referentes à escolaridade dos genitores – pai e mãe; c) relatos sobre as fontes sociais da escolarização básica; d) fontes sociais da formação acadêmica inicial para o magistério; 3) registros de caderno de campo, formulados nos períodos de observação do cotidiano das professoras na escola que serviu de campo de pesquisa.

Os retratos que ora expomos foram elaborados tendo como inspiração os “retratos sociológicos” construídos por Bernard Lahire (2004), na pesquisa que o sociólogo desenvolveu tendo por objetivo “estudar a variação intraindividual dos comportamentos, atitudes, gostos etc” de atores singulares, segundo os contextos sociais em que se circularam e evoluíram (LAHIRE, 2004, p.26).

A partir dos procedimentos acima, buscamos evidenciar que as professoras participantes da pesquisa podem ser compreendidas como integrantes de duas gerações distintas de docentes – a geração adulta e a jovem geração de docentes, tanto da perspectiva cronológica (EISENSTADT, 1976, MANNHEIM, 1993) como do ponto de vista sócio-histórico (MANNHEIM, 1993; FORQUIN, 2003)³³.

2.1 Elementos inspiradores dos “retratos sociológicos” de Bernard Lahire

Em “**Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais**”, Lahire (2004) apresenta os resultados de pesquisa de caráter experimental, que, segundo o autor, teve como horizonte científico “avaliar a rentabilidade científica de todo um léxico conceitual disposicional”, mediante a atualização e interpretação das “variações contextuais dos comportamentos e atitudes de indivíduos singulares (variações intra-indivíduos).” (Ibid., p. 20).

Para aquele pesquisador, uma “disposição” trata-se de “uma realidade construída” e como tal “nunca é observada diretamente”, sendo assim,

[...] falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas,

³³ Ressaltamos que, no trabalho de campo, dialogamos com docentes com idade acima dos quarenta anos, com formação inicial para o magistério realizada no nível médio de escolarização – Habilitação Específica ao Magistério e mais de quinze anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Também interagimos e entrevistamos professoras consideradas jovens, na medida em que tinham entre vinte e trinta anos de idade, que realizaram a formação inicial para a docência no curso superior de Licenciatura em Pedagogia, e que contavam com, no máximo, cinco anos de atuação profissional no magistério na mesma etapa da escolarização – anos iniciais do ensino fundamental.

opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são construídas como tantos outros indicadores da disposição. (Ibid., p. 27)

Lahire (2004) deixa claro que dentro dessa abordagem é importante que tenhamos em mente as várias possibilidades que o conceito de disposição pode ensejar, bem como os seus limites e possibilidades na construção de “retratos sociológicos”. Se por um lado vislumbramos um trabalho interpretativo ou de compreensão das práticas, opiniões e comportamentos, de outro lado, essas mesmas práticas ou ações podem ser apenas alguns indícios da “disposição”. Portanto, diante dos fatores destacados,

[...] a noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente, ela proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento. A ocorrência única, ocasional, de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar dessa ou daquela maneira. A noção de disposição contém, portanto, a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas... Como uma disposição é o produto incorporado de uma socialização passada (explícita ou implícita), ela só se constitui através da duração, ou seja, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes. (Ibid., pp. 27-28)

A partir das referências mencionadas, Lahire (2004) valeu-se de um procedimento metodológico que consistiu na realização de seis entrevistas com oito indivíduos que tiveram seus “retratos sociológicos” construídos, conduzidas por um mesmo entrevistador, para conferir maior coerência aos relatos dados e facilitar o desenvolvimento da pesquisa.

As entrevistas versaram sobre “práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir, agir em diferentes domínios de práticas (ou esferas de atividade) ou em micro-contextos diferentes” (LAHIRE, 2004, P. 32). Os temas explorados nos encontros estavam relacionados “à escola, ao trabalho, à família, à

sociabilidade, ao lazer e às práticas culturais e, por fim, ao corpo (saúde, alimentação, esporte, estética...).” (Ibid., p. 32). Além das entrevistas, os integrantes da equipe de Lahire realizaram atividades de observação dos pesquisados, de maneira a obter informações sobre as práticas dos entrevistados, assim como também estabeleceram diálogos com atores próximos aos mesmos. Dessa forma, o autor foi construindo uma metodologia própria inspirada na abordagem de estudo de casos, porém dentro de uma perspectiva mais abrangente.

Em nosso esforço, também nos referenciamos em Suficier (2013) que se baseando na metodologia de pesquisa adotada por Lahire (2004) produziu “retratos sociológicos” de estudantes do curso de Pedagogia, com o intuito de reproduzir a trajetória de oito graduandas daquela Licenciatura, tomando por base a origem social das mesmas, a vivência de escolarização e o percurso universitário delas.³⁴

Os objetivos formulados por Lahire (2004) e Suficier (2013), na construção de seus respectivos “retratos sociológicos”, são bem distintos do que os que propomos no presente estudo. Em nosso caso, temos a intenção de demonstrar algumas características pessoais e profissionais de cada professora de nossa investigação, ao mesmo tempo em que buscamos pontos em comum, além do fator etário, que as aproximam e que delineiam um “retrato”, um perfil que abarca desde a formação destas professoras, passando por diversas instâncias, com diferentes agentes formadores e socializadores, diversificadas fontes de saberes até a sua inserção profissional e o trabalho diário como docente em uma mesma escola de ensino fundamental.

Em outras palavras, neste trabalho não teríamos como produzir “retratos sociológicos” como os elaborados por Lahire (2004), devido à dinâmica de trabalho metodológico que adotamos, os objetivos que almejamos e os limites de tempo de que dispusemos para a realização da pesquisa. Todavia, nos baseamos nessa proposta como inspiração para traçarmos um retrato de cada professora entrevistada. Assim, diríamos que os retratos que realizamos das

³⁴Em seu estudo, Suficier (2013) constatou que das semelhanças encontradas entre as oito estudantes que pesquisou, cada uma delas possuía uma trajetória única.

docentes que contribuíram com nosso estudo tem um “ar de família” (AZANHA, 1992, p. 182) com os “retratos sociológicos” de Lahire (2004).

2.2 Retratos das professoras com mais de quinze anos de atuação profissional no magistério do ensino fundamental

As professoras com mais de quinze anos de atuação no magistério – Benedita, Valquíria, Joana, Cacilda e Jurema têm idade entre quarenta e dois e sessenta anos. Para se tornarem professoras, elas cursaram a Habilitação Específica ao Magistério, no então “segundo grau”³⁵, atual etapa do ensino médio, de forma concomitante ou equivalente ou após terminarem essa etapa da escolarização. Em outras palavras, todas elas se formaram como docentes no “segundo grau”, em nível médio e com essa formação inicial começaram as suas carreiras profissionais como professoras³⁶.

2.2.1 Professora Jurema, 42 anos

A professora Jurema tem 42 anos, a cor de sua pele é preta, nasceu e reside no município em que ocorreu a pesquisa. Afirmou ter estabelecido uma união estável e tem um filho. A docente não soube informar a escolaridade e o trabalho de seu pai biológico; sua genitora não sabe ler e escrever, e trabalhava como empregada, com carteira assinada. Jurema possui vinte e dois anos de trabalho como professora.

³⁵ Durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971, o atual ensino fundamental era denominado de “primeiro grau” e o ensino médio “segundo grau”, comportando também as habilitações profissionais, como a Habilitação para o Magistério.

³⁶ Para a apresentação de cada professora, optamos por indicá-las apenas por um nome fictício, seguido da idade cronológica delas. Esta escolha encontra respaldo no trabalho de Lahire (2004) que ao construir os seus “retratos sociológicos” intitulava os seus colaboradores apenas com um nome e sobrenome fictícios.

A vida escolar dessa docente teve início na educação infantil, aos dois anos e meio de idade quando foi matriculada em uma escola pública. Sua mãe de criação atuava como professora na escola e deu aulas para ela durante dois anos. Ela se recordou que à época brincavam muito, faziam algumas atividades e também realizavam muitas peças de teatro, já que na escola havia um salão bem grande com um palco, o que a marcou bastante, pois ela gostava muito de ouvir histórias e depois representá-las “[...] lembro muito do palco ali, a gente brincando”.

Por ser filha da professora, ela recordou que o tratamento recebido da mãe-professora era o mesmo destinado aos outros alunos: “[...] a gente não tinha diferença não, se tivesse que pôr de castigo, ela punha, me lembro até uma vez que eu quis chorar prá não entrar, nossa, eu apanhei na escola: “Porque não, você vai entrar sim...”[...]. Jurema diz que gostava quando era aluna da sua mãe, mas depois foi para o segundo estágio e lá ficou chato, porque só escreviam, não iam mais ao parque.

Ao término dessa etapa de educação, Jurema migrou de escola para cursar o “primeiro grau” (Lei Federal nº 5692 de 1971). Da sua primeira série, ela não guarda boas lembranças, já que a professora tinha conduta agressiva com os alunos: “[...] ela não dava um sorriso, não brincava, era muito enérgica”. Na quarta série, Jurema disse que voltou a ter uma professora “brava”, mas era a postura e a forma de se vestir de sua docente o que lhe chamavam a atenção:

[...] era uma professora também brava, mas ela era muito delicada assim... O que me chamava atenção que ela tinha um sapato prá dar aula e um sapato pra ir na hora do recreio. Era um sapato, um sapatinho daqueles de puma assim, porque lá era assoalho né.... Então prá não ficar fazendo barulho, ela usava aquele sapato, era muito chique, sabe, toda perfumada, maquiada... e ela foi professora da minha mãe, depois acabou sendo minha professora também. (Professora Jurema, 42 anos).

A docente relatou que as professoras da primeira e segunda séries eram muito bravas e gritavam muito. Destacou, ainda, que nessa época os castigos eram recorrentes: os alunos tinham de realizar à exaustão a tabuada. Para

Jurema, seu aprendizado da tabuada decorreu de tanto ficar de castigo; além disso, os alunos castigados não podiam fruir do horário do recreio. Estas punições aconteciam quando os alunos não conseguiam terminar as atividades ou ficavam conversando: “Nossa, aí era terrível, sabe? Porque você não ia no recreio, você ficava dentro da sala de aula, fazendo a atividade que você não tinha conseguido terminar.”

Para “piorar” sua situação, quando Jurema ingressou na quarta série, sua mãe tornou-se docente da escola onde estudava; além disso, sua tia era a diretora do estabelecimento de ensino: “Elas até davam uns tapas, já que elas não podiam fazer isso com os outros alunos, [...] era feio o negócio...”

Quando foi para a quinta série, Jurema permaneceu na mesma escola e continuou com a mesma turma de colegas até a oitava série. Ela conta que gostava bastante de Matemática, e um dos motivos era porque o professor a deixava passar os problemas na lousa, “[...] ele tinha uma letra tão feia pra passar as coisas na lousa, e ele, toda vez ele me pedia pra colocar, assim eu já se sentia professora e achava isso bom”³⁷.

Jurema também nos relatou que nessa época houve um movimento dos professores em busca de aumento salarial, o gatilho, que havia sido prometido e não fora pago aos docentes³⁸. Sua mãe, também professora na mesma escola, encabeçou o movimento reivindicatório, não deixando os alunos entrarem para ter aula. Sua tia, então diretora, “ficou doida, mas logo as aulas foram retomadas, “[...] eu acho que assim foi uma época com muitas mudanças...”

Os acontecimentos vividos por Jurema em sua escolarização inicial, os castigos sofridos em sala de aula, a rigidez existente nas relações de poder

³⁷ As falas das docentes foram redigidas da forma como foram pronunciadas por elas durante as entrevistas e não sofreram correções gramaticais.

³⁸ De acordo com o site do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, o gatilho salarial ensejou algumas ações na década de 1980: “1986 - Ato Público com 30 mil professores no Palácio, 3 semanas de greve e outras formas de pressão. Resultado: 6 referências, 25% de reajuste e concessão do gatilho salarial a todo o funcionalismo. 1987 - 3 semanas de greve e luta na Justiça garantem o pagamento dos 4 gatilhos que o governo Quéricia se recusava a pagar.” Disponível em: <http://www.apoeesp.org.br/o-sindicato/historia/>. Acesso em 25 de novembro de 2014.

que tinha com seus professores, mãe e tia – também suas educadoras, não impediram que esta docente escolhesse a área do magistério como formação no ensino de segundo grau: como nos narrou, ela integrava uma família que contava com duas gerações de professoras (sua avó, tia e mãe). Assim, disse-nos que desde a infância desejava tornar-se docente e assumir a herança das mulheres de sua família que eram profissionais do magistério.

Após o primeiro grau, Jurema migrou novamente de escola pública e para ingressar no segundo grau, contou-nos que se submeteu a processo seletivo e foi aprovada para cursar a Habilitação Específica ao Magistério, com duração de quatro anos. A docente comentou que os conteúdos trabalhados no curso eram todos voltados para a formação de professores para o ensino fundamental e a educação infantil, e os períodos de estágio, segundo ela, foram marcantes e fundamentais para sua formação: “[...] esse estágio, mesmo de primeiro e segundo ano, as crianças escreviam mesmo, ela [a professora] incentivava tanto eles escrever, tanto que na hora que tinha que mudar de escola, eu nem queria ir, sabe”. Ela também destacou os estágios realizados na educação infantil:

Ai, as crianças muito pequenas, sabe? E eu comecei a fazer estágio na escola onde eu estudei quando criança, então ali assim, aquelas crianças pequenas, não sabendo nem escrever o nome e as professoras alfabetizando, acho que por isso que eu fui muito tempo professora alfabetizadora, começou ali. (Professora Jurema, 42 anos).

A realização dos estágios e o contato com os professores experientes foram um diferencial na formação de Jurema. Durante os estágios no ensino fundamental, ela encontrou uma professora que já não adotava mais a cartilha no trabalho de alfabetização, fundamentando sua prática em princípios do “construtivismo”: “Era um construtivismo mesmo. Ela chegava com um texto e em cima daquele texto que ela ia trabalhar [...]”. Para nossa entrevistada, tal experiência foi enriquecedora e contribuiu para que ela a assumisse em seu trabalho como professora alfabetizadora.

Durante os encontros realizados com Jurema, ela destacou que desde criança desejava se tornar professora e que foi influenciada por membros de

sua família. Ela recordou que gostava de ver quando sua mãe levava, para sua casa, os alunos com dificuldades de aprendizagem, em período contrário ao das aulas: “Eu via aquilo; ela levava eles prá fazer tarefa junto com a gente. Eu acho que aquilo, [ver o modo como ela os ajudava], eu acho que isso acabou me influenciando.”

Ao formar-se na Habilitação ao Magistério, Jurema submeteu-se a concurso público municipal, no qual foi aprovada e deu início à atividade profissional como professora da educação básica. Ela nos disse que no início se considerava um pouco pronta para atuar como docente, devido às experiências que teve durante o Magistério, entretanto, no início da atividade profissional docente, viu que a experiência se adquire aos poucos, no dia a dia do trabalho em sala de aula, na escola, no contato com os alunos. Jurema recuperou de suas memórias de professora, no ensino fundamental, situação que vivenciou com uma estudante com problema epidérmico, quando em determinados momentos a pele da aluna chegava a escamar e sangrar, afastando o contato com os demais alunos. Jurema lembrou que teve de “ter todo um jogo de cintura” para lidar com a situação. Sua intenção, ao rememorar esse episódio foi o de explicar que “[...] ninguém me preparou para uma situação dessas; ninguém está totalmente pronto; estamos sempre em construção”.

A docente também nos relatou que começou atuando como professora substituta, depois foi submetida a uma prova para que lhe fosse atribuída sua própria turma/classe. Jurema afirmou que se sentiu realizada quando conseguiu alfabetizar uma criança pela primeira vez. A professora nos contou que por sua mãe já ser docente, ela já era conhecida no meio escolar. Mas quando iniciou sua carreira foi para uma escola nova, recém-inaugurada, e as outras professoras estavam ingressando junto com ela, então todas se ajudaram muito. Nas suas primeiras experiências como professora de uma turma, tinha medo de fazer alguma coisa errada, as crianças chegarem em casa e contar para os pais. Mas com o tempo foi superando.

Já engajada profissionalmente no magistério do ensino fundamental, Jurema decidiu frequentar o curso de Pedagogia, movida por impulso e por

pressão da sua família, sobretudo sua avó, que lhe advertia: “Não! Você tem que ter a Pedagogia! Porque não é professor, só com o Magistério. Não dá não...” Tempos depois, Jurema deu-se conta de que a avó tinha razão, pois o governo do Estado de São Paulo desenvolveu a política de oferecer cursos de formação em curso de nível superior aos professores em exercício que haviam se certificado profissionalmente em curso de nível médio – Normal ou Habilitação ao Magistério. Contudo, a docente avaliou que o curso de Magistério foi mais significativo para seu processo de formação acadêmica à docência: “[...] eu achava que um curso de Pedagogia era prá ajudar mais o professor a dar aula, [...] ensinando algumas novidades e eu não vi isso no curso”.

Esta entrevistada diz que, em seu dia a dia de trabalho na escola, suas maiores dificuldades orbitam em torno de crianças que “não querem estudar” e do baixo valor que os pais atribuem aos professores:

[...] eu vejo que antes os pais davam muito valor ao professor. Agora, a criança já chega na sala de aula falando:

‘- Ó, meu pai falou que se você fizer alguma coisa, ele te leva no Conselho Tutelar’.

Eu acho assim que a dificuldade maior tá aí, porque a família perdeu o respeito com os professores. Agora, como ensinar prá eles aprenderem assim? Eu acho que eles não têm interesse, por isso, você faz, que faz, você tá até virando cambalhota ali e tem criança que não tá nem aí. (Professora Jurema, 42 anos)

Jurema diz que gosta muito do que faz e que sempre correu atrás para poder fazer o melhor para os seus alunos. Ela conta que já pensou em mudar de profissão, porque o professor está muito desvalorizado, mas reavaliou sua decisão, pois faltam poucos anos para sua aposentadoria. Nas palavras da docente, seus maiores desafios na carreira foram quando assumiu a vice-direção de uma unidade escolar e quando teve de educar alunos mais velhos, após anos atuando na alfabetização de crianças pequenas. Períodos em que pode contar com o apoio e suportes de outras parceiras docentes.

2.2.2 Professora Benedita, 43 anos

Benedita tem 43 anos, declarou-se como sendo da cor parda, nasceu em município do Estado de São Paulo, próximo à localidade onde atua profissionalmente. É casada e tem filhos. O seu pai não concluiu o ensino fundamental, era trabalhador por conta própria, já sua mãe não sabia ler, nem escrever e também é trabalhadora por conta própria. Benedita foi criada em núcleo familiar com sete pessoas. Ela já atua como professora do ensino fundamental há vinte e cinco anos.

O percurso escolar dessa docente teve início no “primeiro grau” (Lei Federal nº 5692/1971), atual ensino fundamental (Lei Federal nº 9394/1996), e nos revelou que não frequentou a educação pré-escolar, pois a escola que oferecia tal etapa da educação ficava longe de sua casa e não havia meios de ela se locomover até o estabelecimento de ensino.

Aos sete anos, ela ingressou no “primeiro grau” e relatou que foi uma experiência muito boa, apesar de tudo ser novo para ela: “[...] era muito gostoso que eu nunca tinha ido na escola, eu tinha uma professora muito pacienciosa, é, eu gostava de ficar ali no meio dos alunos”. A característica da professora, evidenciada por Benedita, colaborou em sua iniciação escolar e em seu processo de socialização, já que ela afirmou que era muito tímida. Outro fator positivo lembrado pela docente foi o grupo de pares que lhe permitiu se soltar mais e vivenciar brincadeiras significativas para o seu desenvolvimento infantil e social.

Para esta entrevistada, as atividades escolares preferidas, durante o período em que cursou as séries iniciais do “primeiro grau”, eram as aulas de Educação Física e as brincadeiras que a professora realizava com os alunos, além da disciplina de Matemática, pois gostava de ser chamada na lousa para mostrar que sabia. Contudo, afirmou que tinha resistência de ir até o quadro-negro quando não dominava um conteúdo e tinha medo de levar bronca. Segundo ela, “quando a professora faltava, ia uma outra professora, aí mandava na lousa e eu não sabia, eu tinha muita vergonha, muita, muita,

muita, muita, morrendo de medo de errar e ganhar fumo”. Essas experiências escolares de satisfação, resistências, timidez e medo, vivenciadas pela docente, têm fundamento pois, segundo nos narrou, sofreu agressão física de uma de suas professoras:

Eu levei um tapa da professora porque eu tinha olhado para trás né. Ela achou que eu tava conversando; a menina me chamou, eu levei um tapa! Eu acho assim, no início você fica chateada né, e eu já era muito tímida e me atrapalhou muito isso, porque aí a minha timidez, aí fiquei mais retraída ainda, tinha medo... (Professora Benedita, 43 anos).

O acontecimento narrado por Benedita revela como as relações de poder praticadas na escola nos anos da década de 1970 podiam ser verticalizadas, impositivas e movidas por atos de violência simbólica e, às vezes, agressão física. Segundo a professora, esse tipo de conduta era considerado normal, embora não acontecesse com frequência. Ela diz que quando ocorria, as crianças não comentavam nada e nem falavam para os pais, já que esses apoiavam os seus professores, as condutas e as decisões que eles praticavam na escola, envolvendo seus filhos e filhas. Para Benedita, os alunos viviam em um clima de muito medo “[...] medo até de respirar e de repente levar um chacoalhão, né?”.

Ao término das primeiras séries do primeiro grau, Benedita mudou de instituição escolar, de modo a cumprir as séries finais daquela etapa de escolarização. Disse-nos que a mudança de escola foi tranquila e que concluiu essa etapa sem sobressaltos ou dificuldades. Terminado o “primeiro grau”, Benedita, novamente, precisou mudar de unidade escolar, indo para outra instituição cursar o segundo grau (atual ensino médio), com Habilitação para o Magistério. A professora nos revelou que não tinha aspiração em tornar-se professora, essa não era sua opção profissional. Disse-nos que uma possível terminalidade escolar no segundo grau foi decisão de sua mãe, possivelmente em virtude da condição socioeconômica que tinha sua família. Ressaltou a docente: “[...] eu fui fazer o Magistério porque a minha mãe queria. A gente

não tinha condições; eu acho que ela viu que não teria como me pagar uma faculdade e na época existia o Magistério e eu fui fazer”.

Mesmo que cursar a Habilitação ao Magistério tenha sido decorrência de uma vontade extrínseca, Benedita nela ingressou e, em sua avaliação, teve um sentido positivo: “Eu acho que o Magistério meu foi perfeito, [...] as minhas professoras foram ótimas, a gente tinha muita prática, todo dia a gente ia de manhã na escola, à tarde tinha curso”. Essa professora destacou que, durante o curso, as aulas “teóricas” aconteciam no período da manhã e à tarde as estudantes tinham curso ou iam até as escolas realizar os estágios e aplicar aquilo que tinham aprendido.

Benedita reiterou também o importante papel que os professores da Habilitação ao Magistério desempenhavam, acompanhando todas as atividades que as estudantes realizavam, intervindo, corrigindo, elogiando e colaborando para a formação de futuras docentes: “[...] [Os professores] estavam ali o tempo inteiro, a qualquer momento você podia tirar suas dúvidas. Em suas aulas práticas [...] eles intervinham ali na hora mesmo, depois no particular com você, o que que você faz numa situação dessa, o que você deixou de fazer”.

Antes de se tornar professora e atuar profissionalmente como tal, Benedita tinha uma visão dividida sobre o trabalho docente, considerava-o bonito e ao mesmo tempo chato e difícil, visão ancorada, em parte, nas experiências negativas que teve enquanto estudante do “primeiro grau”.

Eu já achava muito difícil e ao mesmo tempo chato. Porque quando eu estudava eu apanhei, né... Eu achava bonito elas ensinarem, porque imagina uma criança que não sabe ler e escrever, né, e tenha uma pessoa ali que te insere nesse universo, tanto é que a gente fica apaixonada pela professora. Mas, tinha momento que eu achava muito chato, porque você não podia virar trás, por eu ter virado prá trás, eu levei um puxão de orelha. Então, quando tinha esses momentos era um pouco decepcionante, mas na maioria das vezes eu achava muito bonito esse ato de se dedicar a alguém, de ensinar. (Professora Benedita, 43 anos).

Assim que terminou o curso de Magistério, Benedita prestou concurso público de rede municipal de ensino, foi aprovada e começou a lecionar, essa foi sua primeira experiência no mundo do trabalho. Ela disse-nos: “[...] as pessoas falam que estão prontas prá começar [a atuar], mas o medo de errar é muito, e elas acabam se esquecendo de que é com o erro que se aprende”. Quando começou ela diz que se considerava pronta, devido ao acompanhamento que teve durante o curso de Magistério, mas em suas primeiras experiências ficou um pouco apavorada, e por ser uma pessoa muito calma e tranquila, segundo ela, com o tempo a segurança foi chegando.

Benedita disse que até hoje encontra dificuldades em lidar com a diferença dos alunos, pois cada um é de um jeito e tem um ritmo de aprendizado. Assim que começou a lecionar, ela relata que a diretora da escola foi sua grande parceira, auxiliando-a quando surgiam dúvidas ou dificuldades. Ela relatou que no início não teve como fazer trocas com as outras professoras, pois iniciaram junto com ela mais duas professoras, porém cada um em um estágio diferente da educação infantil. Nos anos seguintes, já pode contar com o auxílio da coordenação pedagógica e de outros professores mais experientes com quem realizava trocas e adquiria aprendizados relevantes.

Quando já atuava como professora concursada há alguns anos, Benedita resolveu cursar a graduação em Pedagogia. Ela conta-nos que tomou essa decisão por vontade intrínseca, mas também porque suas amigas decidiram ingressar na Licenciatura em Pedagogia: “Minhas amigas iam fazer e eu fui também”. Seu objetivo era complementar o Magistério.

Segundo Benedita, o curso de Pedagogia foi chatíssimo. Ela ingressou em uma instituição particular na década de 1990 e diz que o que mais gostava era quando havia as “Semanas Pedagógicas”, momentos em que eram organizadas atividades diversificadas como teatros, oficinas, palestras, e que ela conseguia tirar proveito ou encontrava sugestões práticas para o trabalho do dia a dia em sala de aula. Como ponto negativo do curso, Benedita se expressou assim:

Tinha muita exposição, tudo era muito exposto; é a gente não tinha a prática que tinha no Magistério, sabe? Eu acho que fazia falta, porque você podia se assegurar mais, ficar mais confiante no que você tava fazendo, e tinha gente que tinha entrado ali e não tinha feito Magistério, foi direto fazer Pedagogia. Então eu acho que isso daí fez falta, principalmente prá quem não teve a oportunidade de fazer o Magistério. (Professora Benedita, 43 anos).

Tanto no curso de Magistério quanto na Pedagogia, Benedita realizou estágios. Porém, enquanto no Magistério os estágios eram supervisionados e depois discutidos em grupo e individualmente, no curso de Pedagogia os estágios eram somente de observação, o que na opinião de Benedita não contribuiu muito em sua formação. Ela considera que na sua formação tenha ficado faltando um preparo para lidar com a disciplina de alunos e alunas. Segundo ela, hoje principalmente, é um problema bastante comum, não se tem apoio e não foi debatido durante o curso: “[...] falando, hoje em dia, ninguém me ensinou a lidar com a disciplina e hoje a disciplina tá muito difícil, muito cruel, não se tem apoio, ninguém te ajuda, então eu acho que isso poderia ser mais dedicado.”

A docente cita também os problemas familiares que os alunos trazem para a escola como um dos entraves para o desenvolvimento do seu trabalho, nos dias de hoje, e diz que tenta ajudar os alunos o máximo que pode. Ela revela que dá a impressão de que alguns pais colocam as crianças na escola e não querem mais saber sobre o que acontece com elas naquele ambiente. Outro dilema que Benedita diz enfrentar nos dias atuais tem relação com os problemas de aprendizagem, que segundo ela precisam ser trabalhados de forma conjunta e com a ajuda de outros profissionais, e muitas vezes acabam sendo negligenciados pela falta de trabalho coletivo dentro da escola ou ausência de apoio da família para buscar soluções para o problema.

2.2.3 Professora Valquíria, 46 anos

Valquíria tem 46 anos, é branca, nasceu em um município próximo ao que ela atua como docente e onde a entrevista foi realizada, é casada e tem filhos. O pai de Valquíria possui ensino fundamental incompleto e é empregado com carteira assinada, sua mãe também não concluiu o ensino fundamental e era empregada doméstica. A professora proveio de família com sete membros. Atua como docente no ensino fundamental há vinte e cinco anos.

Como Benedita, Valquíria iniciou sua escolarização no “primeiro grau”. A professora nos relatou que até chegou a ir alguns dias em escola de educação infantil e sua mãe insistiu bastante para que ela frequentasse esta etapa da escolarização, mas como era muito chorona, apegada à figura materna e essa etapa de educação não era obrigatória, e nem todas as crianças de sua faixa etária a acessavam, ela acabou não frequentando a escola neste período.

Valquíria contou-nos que do “primeiro grau” tem lembranças de como os professores tinham muito mais dedicação ao ofício docente do que hoje. Outro fato curioso que nos narrou e que lhe chamava a atenção é que os professores levavam para casa deles, no período contrário ao das aulas, os alunos e alunas que apresentavam “maiores dificuldades” de aprendizagem:

[...] quando a criança não aprendia ali na classe, a professora de tarde levava prá casa dela. Aí eu lembro que a gente ficava com vontade de errar prá ir na casa dela, ficava no alpendre. Eu lembro de ter ido uma vez; a gente ficava no alpendre dela e ela ensinando a gente. (Professora Valquíria, 46 anos).

Desse fato depreende-se, também, certa disponibilidade de tempo que os docentes da década de 1970 possuíam para esta ação e a percepção de que, de certa maneira, eles assumiam a responsabilidade por encontrar formas alternativas e extraescolares para auxiliarem os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Valquíria nos revelou, ainda, que percebe que seus pares do ensino de primeiro grau tinham um encantamento pelos professores, uma espécie de idolatria pelos mestres: “a gente idolatrava o professor né, naquela época o professor falava a gente quietava [...]”. Ela credita esse sentimento ao fato de não haver muita novidade em casa, e então

as crianças iam até a escola em busca de descobertas e também eram bem mais calmas que as de hoje em dia.

A professora assinalou que, embora os docentes de seu tempo de “primeiro grau” tivessem mais autoridade, eles tinham também muita paciência e atenção com os alunos, parecia que só havia aquele aluno na sala, e ainda dispunham de muito respeito por parte dos alunos, diferente de hoje, segundo Valquíria.

Eu falo que a professora tinha muita paciência. Nossa, elas tinham uma paciência, elas levavam pra casa, que nem eu fui canhota, então eu tinha muita dificuldade de mexer com o caderno, de manusear o caderno, pra mim era bem dificultoso, na hora de virar a página, até eu entender demorei um pouquinho. Então ela tinha muita paciência de me ajudar, ficar atenta o tempo inteiro e assim, nós, os alunos, de primeiro era recíproco, tinha aquele carinho, aquele respeito [...] (Professora Valquíria, 46 anos).

De acordo com essa entrevistada, “[...] os professores eram menos estressados, pois se dedicavam somente a ensinar, não tinham que fazer outras tarefas, administrativas ou burocráticas, como as que o professor tem que fazer nos dias de hoje [...]”. Bastava falar um pouquinho mais alto que os alunos já entendiam o recado e se comportavam da maneira correta ou como era esperado. Mas a docente também se lembrou da contraparte da obediência e do “bom comportamento dos alunos de sua época de estudante da escola de “primeiro grau”: “Havia os castigos, como escrever várias vezes a palavra que tinha errado ou fazer cem vezes a tabuada”. Mesmo não tendo recordado de experiências pessoais de castigos físicos, Valquíria não deixou de narrar situações em que seus pares acabaram por se sentirem humilhados e sentiam medo no interior da escola: se os alunos apresentassem algum problema de comportamento, havia suspensão, “[...] mas o aluno que recebia essa punição voltava completamente diferente, pois era humilhante e dava medo passar por essa situação. Era só o professor mandar o aluno para o diretor que ele já tomava uma atitude, e os pais acatavam aquilo que fora decidido e feito na escola”.

Valquíria disse-nos que fez todo o “primeiro grau” em uma única unidade escolar, e que quando começou a ter vários professores para as disciplinas, no segundo ciclo desta escolarização, vivenciou certo estranhamento com tal situação, mas logo a ela se adaptou. Esta docente destacou, recorrentemente, a dedicação de seus professores e a impressão de que havia mais tempo para as relações de ensino e aprendizagem, uma vez que os seus professores, como frisou, se dedicavam profissionalmente apenas àquela atividade. No entanto, dessa época, Valquíria registrou que percebia certa escassez de recursos para os alunos realizarem atividades extraclasse, já que a escola em que estudava dispunha apenas de biblioteca escolar.

Outra lembrança dessa professora diz respeito ao envolvimento de seus pais com sua escolarização. Segundo ela, mesmo seus pais tendo poucos anos de escolaridade, eles participavam muito mais da sua vida escolar do que alguns pais atualmente: “Hoje as crianças têm vários recursos, têm biblioteca, têm internet, têm a família mesmo, são todos mais instruídos, meus pais, por exemplo, fizeram até o quinto ano, o quarto ano, na época [...]”.

A professora nos revelou, ainda, que era comum uma relação de carinho entre os colegas de sala de aula ou da mesma escola. Na sala de aula, geralmente, sentava um menino do lado de uma menina e era muito raro ver algum caso de agressão entre alunos. Essa relação amistosa entre os pares contribuiu para o enriquecimento de seus processos socializadores e para sua formação pessoal.

Assim que concluiu o “primeiro grau”, Valquíria migrou para outra instituição escolar pública, para frequentar o primeiro ano do “segundo grau”, nesse momento, os estudantes tinham de optar em permanecer no ensino regular ou transitarem para uma habilitação profissional, como a Habilitação para o Magistério. Valquíria decidiu-se pelo Magistério, pois desde criança nutria a vontade de ser professora e também era uma das oportunidades de profissionalização que era oferecida na cidade, naquele tempo. Sobre a escolha pela Habilitação para o Magistério, a professora nos falou de alguns dispositivos e práticas lúdicas existentes na casa de seus pais e que acabaram por contribuir para a sua escolha em se dirigir à formação acadêmica que a

levaria a atuar profissionalmente como docente: “Em casa tinha uma lousinha e eu ficava brincando e estudando”. A partir dessas circunstâncias, Valquíria optou por se tornar professora porque, em suas palavras, “queria ajudar, queria ensinar, pois achava isso bonito”.

Segundo nos disse, o curso de Habilitação para o Magistério que realizou teve a duração de três anos, e nele realizava estágios acompanhados pelos professores, momentos em que tinha a oportunidade de “vivenciar a sala de aula”. No período da manhã estudavam “a teoria” e à tarde “iam até a escola colocá-la em prática”, sempre com a supervisão dos professores que ali mesmo já faziam as correções necessárias, o que, a seu ver, fazia toda a diferença na formação inicial para o exercício do magistério:

Eu acho que só teve pontos positivos porque tudo foi válido. [...] É o que eu falei, acabava a aula, à tarde a gente já voltava pra vivenciar aquilo que você fez na classe. Então acabava as aulas, de tarde tinha que voltar, você tinha que ficar na sala de aula ou tinha que aplicar provas pros supervisores verem, a coordenadora de Didática, essas coisas, elas assistiam às aulas e ali mesmo elas já iam construindo as críticas em cima daquilo que a gente ia fazendo. Então cada aula que a gente dava, ficava melhor por causa das críticas. (Professora Valquíria, 46 anos).

Antes de se tornar uma profissional do magistério, disse-nos Valquíria que tinha uma visão de encantamento a respeito de seus professores, e em suas palavras: “Eles pareciam pessoas de outro mundo, diferente das pessoas com quem convivia em casa e levavam os alunos para esse outro mundo também, fazendo-nos viajar”. Ela sonhava em se formar como professora e agir do mesmo jeito que as suas professoras eram com ela.

Ao terminar a Habilitação ao Magistério, Valquíria foi aprovada em concurso público municipal, aguardando aproximadamente um ano para assumir o cargo e iniciar a atividade ocupacional docente. Assim, teve suas primeiras experiências no mundo do trabalho, como professora.

Sobre sua a iniciação como professora, Valquíria nos revelou que não se sentia pronta para atuar e atribuiu esse fato à elementos como insegurança,

medo e “imaturidade”: “Eu era muita nova, me formei muito nova, então eu falo que a maturidade pessoal mesmo, aquela insegurança, aquele medo [...]”. Com o passar do tempo, em sua avaliação, foi adquirindo experiência, graças à maturidade pessoal que conquistava, à equipe de trabalho que dispunha de uma “coordenadora bem ativa” e aos pares que a auxiliavam nos anos iniciais de atividade profissional.

Em seu primeiro ano como docente, ela atuava como professora substituta, então teve a oportunidade de dar continuidade às atividades que já desenvolvia no Magistério, substituindo os professores que faltavam e sendo acompanhada por uma professora mais experiente. De acordo com sua fala, nesse momento, se sentia, ao mesmo tempo, insegura e satisfeita. No ano seguinte, quando lhe foi atribuída sua primeira sala de aula, pôde trabalhar com uma aluna cega e, para poder ajudá-la, foi atrás de outras instituições que pudessem contribuir para o desenvolvimento da estudante. Disse-nos, com orgulho, que conseguiu êxito na tarefa de ensinar uma aluna com necessidades educativas especiais e lembrou que há mais de vinte anos, quando esse fato aconteceu, não se falava em como trabalhar com crianças como esta.

Depois de formada e atuando como professora, Valquíria decidiu ingressar na Licenciatura em Pedagogia. Para ela, somente mais um suporte para o exercício da profissão, pois ela ponderou que aquele curso acrescentou quase nada à sua formação. Segundo a entrevistada, a única diferença que constatou foi graduar-se em um curso superior, e revelou, ainda, que avaliava mais positivamente a formação que teve no Magistério.

[...] eu ia numa cidade de fora, a faculdade era assim uma coisa distante, lá de noite, voltava no outro dia, então eu não senti que a Pedagogia lá em si contribuiu. Depois eu fiz os estágios normais, apresentava os estágios. Eu era muita nova, frequentava mesmo os estágios. Naquela época, a gente frequentava mesmo os estágios, fiz os estágios aqui, fiz em Morro Agudo na administração. Eu já trabalhava, então eu já tinha uma certa prática que me ajudou bastante. Mas a Pedagogia em si... (Professora Valquíria, 46 anos).

Nos dias de hoje, Valquíria afirmou que sua maior dificuldade em relação ao seu trabalho é a distância e ausência dos pais no acompanhamento da escolarização de seus alunos:

[...] os principais problemas que até hoje tem é a ausência dos pais. A ausência dos pais é o que mais atrapalha, é um grande buraco, os pais nunca têm tempo, eles nunca podem, eles nunca viram, eles não sabem a matéria que a criança tá, eles não vivenciam o dia a dia da criança. Eles põem na escola e pronto, a escola tem que se virar com a parte educativa, com a parte emocional. Eu acho assim, o professor hoje ele não só transforma os conhecimentos, ele tem que transformar praticamente o social da criança. (Professora Valquíria, 46 anos).

Além da falta de participação da família na vida escolar dos filhos, Valquíria considera o tempo como um problema atual. Ela registrou que o período de estudos é pouco para trabalhar um grande volume de conteúdos com seus alunos e, além disso, eles têm as aulas com os professores especialistas que consomem mais uma fatia do dia a dia em sala de aula. Para Valquíria, outro problema que assola a escola atualmente é o comportamento inapropriado dos alunos, revelado em práticas inadequadas, ausência de limites, reflexos da sociedade e da educação que os alunos têm em casa. Ela considera que a escola acaba ficando de mãos atadas ou negligencia a resolução desses problemas, por não saber como lidar ou temer a atitude dos pais.

Esta docente sublinhou que ama a sua profissão, mas que desanima, às vezes, pois sente que seu trabalho não tem reconhecimento social e respeito: ainda que o sorriso das crianças e a vontade de seus alunos em aprender sejam elementos motivadores no dia a dia, ela almeja um maior reconhecimento por parte da sociedade, em diferentes círculos sociais, em relação à sua profissão. Valquíria afirmou já ter pensado em mudar de profissão, mas acredita que como começou há que terminar. Ela se queixa da forma como o professor, em geral, vem sendo tratado e ressalta que o que aflige os professores não é apenas uma questão salarial.

Eu gostaria que os professores fossem respeitados como um juiz é, como um médico é, e a gente não é respeitado. Como os políticos da administração da própria cidade não respeitam a gente, os pais também não estão tendo esse respeito, não tá tendo respeito. Eles tão vendo que a gente não tem respeito, eles veem na mídia os pais chegam com todas as pedras em cima da gente e quando a gente vai se queixar, que seja essa palavra dita, a gente é vista como só reclamona, você só reclama, só que os pais já estão assim agredindo verbalmente a gente, só que a gente evita porque você só reclama, você não dá conta. E foi o que eu te falei que a palestrante veio falar:

‘- Não tá contente, rasga o seu diploma!’

Ninguém fala isso prá um juiz, ninguém fala isso pra um médico, pra nós professores tão vindo com essa... tão vindo desse jeito falar com a gente. (Professora Valquíria, 46 anos).

2.2.4 Professora Joana, 57 anos

Joana tem 57 anos, é branca, nasceu em um pequeno município vizinho da localidade em que a pesquisa foi desenvolvida e, atualmente, não reside na cidade em que se situa a escola em que trabalhava. Joana é solteira e tem uma filha. Seu pai não sabia ler e nem escrever e era empregado do meio rural, sua mãe possui o ensino fundamental incompleto e é do lar. A docente proveio de família com quatro membros. Ela trabalhou vinte anos como professora e, no decorrer da pesquisa, conquistou sua aposentadoria.

A escolarização de Joana teve início no ensino primário, segundo denominação dada pela Lei nº 4024/1961, e a docente disse-nos que seus pais ignoravam a existência de educação infantil no município onde morava à época de sua primeira infância. Devido a tal desconhecimento, ela iniciou seus estudos aos seis anos e meio e narrou que teve dificuldades em aprender com sua primeira professora: “[...] no começo do primeiro ano eu tive dificuldades, era uma professora, eu não gostava dela; [...] ela dividia os alunos em fileiras: os que sabia mais, os que sabia mais ou menos e eu tava lá na fileira dos que não sabia, eu chorava e eu não gostava”. Ainda na esfera das recordações

negativas da escola primária, e que possivelmente tenham prejudicado seu desenvolvimento escolar, Joana descreveu que à época os alunos se sentavam em carteiras duplas, assim, ficavam juntos, ela e um colega, sem nenhum tipo de atenção ou orientação, já que a professora não explicava como eles tinham de desenvolver as atividades que lhes eram propostas. Porém, disse-nos a docente, que após as férias escolares, outra docente assumiu sua turma, e era totalmente diferente da anterior, tanto em relação aos métodos que utilizava para ensinar, como na maneira de organizar a sala de aula: “Ela mudou tudo na sala, [...] desmanchou, não tinha mais as fileiras e logo eu aprendi. Quando eu saí do primeiro ano, eu ganhei um estojo porque eu fui uma das melhores alunas”.

Findado o primeiro ano do ensino primário, Joana afirmou que não teve mais dificuldades em sala de aula, passando a gostar muito de estudar. Entretanto, dessa etapa de sua escolarização, a docente recordou que as professoras eram bastante rigorosas e firmes, e que a disciplina era o principal item da escola. “Todas eram bravas. Mas eu nunca tive problema, porque eu sempre fui obediente, mas elas eram assim bem rigorosas mesmo. Era pra ficar sentado, era pra ficar sentado! [...]”. Já castigos como colocar atrás da porta virado para parede eram executados. As formas de coerção e punição se faziam presentes nessa fase da escolarização de Joana, de maneira velada ou explícita, elas corroboravam para a manutenção da “ordem” na instituição escolar.

Joana nos disse que a relação entre os colegas era a mesma que existe entre crianças nos dias de hoje, que segundo ela não muda. Havia amizade, solidariedade, mas também fofocas: um gostava de entregar o outro, ou seja, existiam afeto e empatia entre os pares, porém, também havia disputas e conflitos.

Quando terminou o primário, Joana se mudou para outra escola pública onde fez a quinta série do “primeiro grau” (Lei Federal nº 5.692/1971), depois no ano seguinte se mudou novamente, mas desta vez de cidade.

Nessa nova etapa, ela nos contou que teve dificuldades para se acostumar com a questão do tempo, pois batia o sinal e já mudava de

professor, mas aos poucos com a orientação dos docentes foi se adaptando. Joana se recordou também de problemas de disciplina que havia na escola e que ela não gostava deste tipo de comportamento, por isso procurava sentar-se sempre nas primeiras carteiras, “[...] porque quem ia lá prá trás já fazia bagunça, isso que me incomodava”. Os professores também eram bem rigorosos, mas não somente na questão da disciplina. Segundo ela, em uma redação, o seu professor de Português lhe tirou nota, pois ela havia esquecido de colocar um acento na palavra ginásio, por conta disso ela recebeu uma bronca, teve de passar a redação a limpo e só depois ela foi exposta como a melhor redação da semana.

Concluída essa etapa, Joana foi para o “segundo grau” regular. No primeiro ano, ela estudou no período matutino; posteriormente, ingressou no mundo do trabalho e passou a estudar no período noturno. Ela não se lembra de problemas que havia na escola, na verdade eles nem eram discutidos, de acordo com ela. Além disso, os conteúdos abordados nas disciplinas tinham um enfoque limitado, devido ao contexto da época em que estudava, e eram calcados em um ensino que tinha o objetivo de fazer os alunos decorarem fatos, situações ou nomes, e depois reproduzi-los nas avaliações.

Eu terminei o ensino médio em setenta e nove? É, acho que foi em setenta e nove...(pausa) é em setenta e nove, acho que eu terminei, setenta e oito por aí, então era muito fechado, a gente ainda tava na Ditadura, então não era tudo que se podia falar, aquela transição... Então, tinha Organização Social e Política do Brasil, a parte de Geografia a gente estudava mais relevo, dados, não se falava em política, né igual tem a Geografia hoje, tudo, Geografia política. Naquele tempo não, era no tempo que eu estudei não, você decorava os relevos, as paisagens, os estados e capitais, as siglas, muito pouco se falava de outros países, né. (Professora Joana, 57 anos).

Após o término de sua escolarização básica, Joana contou-nos que interrompeu sua escolarização e continuou inserida na esfera do trabalho, posteriormente, foi trabalhar em uma escola, como secretária. A partir desse contato com a estrutura e dinâmica de um estabelecimento de ensino, agora exercendo papel de profissional técnico-administrativo, acabou por gostar do

ambiente escolar e, por aspirar a uma melhora em sua situação ocupacional, a docente revelou que decidiu por retomar os estudos, momento em que ingressou na Habilitação Específica ao Magistério do “segundo grau”.

Como já tinha cursado o colegial (atual ensino médio), Joana fez apenas dois anos da Habilitação para o Magistério e disse que foi muito bom, um período de muitas descobertas. Para Joana, o Magistério valorizava a abordagem das metodologias de cada área do saber, além disso, no curso os alunos preparavam as aulas e tinham de aplicá-las, juntamente com um professor que acompanhava o desenvolvimento do trabalho: “[...] o curso do Magistério então dava toda essa parte teórica e prática da preparação de aulas, de ir na sala de aula, dar aula prá crianças junto com um professor te auxiliando. [...]”

Após ter concluído o Magistério, Joana decidiu cursar a graduação em Pedagogia, com duração de três anos, em faculdade particular, em município próximo ao da escola onde ocorreu a pesquisa. Segundo Joana, o curso a auxiliou a compreender melhor o desenvolvimento infantil e a complementar os estudos sobre Psicologia que tinha iniciado no curso de Magistério, embora considere que no curso superior tenham faltado abordagens mais rigorosas sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças. Outra negatividade do graduação em Pedagogia que realizou, de acordo com a docente, foi o excesso de discussões e flexões teóricas e a pouca vinculação das mesmas com a prática: “Eu acho que o ponto negativo da Pedagogia é que é pouco prático, ele é muito teórico né... Eu acho que precisava de mais prática”. Joana também é enfática ao afirmar que os conteúdos trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental eram aprendidos no Magistério e se ressentia por este curso ter sido extinto.

Depois de formada, ela continuou trabalhando na parte administrativa da escola e como professora no curso de Magistério, lecionando as disciplinas pedagógicas de Psicologia e Sociologia. Quando assumiu sua primeira sala de aula no ensino fundamental, depois de ter trabalhado em outras funções do estabelecimento escolar e ser aprovada em um concurso público para docentes, Joana disse-nos que não se sentia pronta para o desafio, pois

durante os estágios sempre trabalhava em dupla e com o acompanhamento de um professor. Mesmo com o passar dos anos, ela conta que essa insegurança no começo do ano sempre voltava, pois sempre era um começar tudo de novo.

Uma das dificuldades iniciais enfrentadas por Joana refere-se à indisciplina e isto a acompanhou durante toda a sua carreira, em que ela teve algumas salas mais difíceis, embora sempre conseguisse dominar as turmas que teve. Joana nos revelou que sentia falta de um preparo melhor para lidar com a temática, tanto na sua formação, como uma postura da própria escola para enfrentá-la de forma coletiva.

Quando era jovem, Joana sonhava em poder mudar as coisas, mas conforme foi crescendo viu que as mudanças são processos demorados que ocorrem em função do conhecimento. Como já trabalhava em escola e já conhecia esse ambiente, Joana nos contou que não foi com nenhuma perspectiva de sonho realizar a formação para docência. Ela revelou que não foi iludida, já tinha ciência das dificuldades existentes, da realidade vivenciada pelo professor na sala de aula, então segundo ela nunca imaginou “[...] que seria uma coisa muito bonita”.

Apesar de quando pequena sonhar em ser advogada, a partir do momento que se tornou professora Joana não pensou mais em desistir. A maior dificuldade que teve foi no início da carreira e era para saber se sobriariam aulas para ela, por não ser professora concursada ainda. No transcorrer da pesquisa, sua aposentadoria foi aprovada e Joana deixou a sala de aula. Ela disse que já estava bastante cansada e não teve vontade de continuar, além de já ter dado sua “contribuição social”, de acordo com suas palavras.

2.2.5 Professora Cacilda, 60 anos

Cacilda tem 60 anos, é branca, nasceu e reside no município onde a pesquisa foi realizada, é casada e tem filhos. O pai de Cacilda era empregado

por conta própria e tinha o ensino fundamental completo, já sua mãe não sabia ler nem escrever e era do lar. Ela foi criada em uma família com cinco integrantes. A professora trabalha há quase trinta anos como docente no ensino fundamental.

Diferentemente dos percursos escolares das docentes Jurema, Benedita, Valquíria e Joana, Cacilda registrou ter realizado parte de sua educação básica sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 1961. Assim, nos narrou ter ingressado no ensino “pré-primário” aos seis anos de idade, em uma instituição pública da cidade em que residia sua família de origem, e na qual trabalha, atualmente. As recordações que Cacilda tem desse período envolvem, sobretudo, as brincadeiras: “[...] a gente só brincava, só brincava, não aprendia essas coisas... não era igual é hoje”.

As memórias de Cacilda sobre o seu percurso inicial de escolarização se alteraram de tonalidade, quando recordou seu ingresso no ensino “primário” (Lei Federal nº 4.024/1961), pois a docente assinalou que as professoras eram intrépidas e que as relações de ensino-aprendizagem se davam no interior de um ambiente de “terror” e “medo”:

[...] [as professoras] eram bravas [...] e os pais também pegavam muito no pé né... Se tivesse alguma reclamação, [...] tinha aquele castigo, tudo.... Então, os professores não tinham limite né, batiam, era régua, apagador que jogavam, então era muito assim, eu acho que era mais assim a gente aprendia, mas também na base assim do terror, do medo. (Professora Cacilda, 60 anos).

Entre as lembranças do tempo do “ensino primário”, Cacilda guardou a recordação de que recebera um castigo físico de sua professora, “uma reguada”, porque estava conversando ou não tinha resposta a uma questão formulada por sua docente. Cacilda também guardou como reminiscência daqueles tempos os fatos de que, além de reguadas, era comum os professores aplicarem outros castigos, como colocar os alunos atrás da porta da sala de aula. Para essa entrevistada, em sua escola primária, os professores tinham autonomia para fazer o que quisessem, com o respaldo dos

pais dos estudantes. Ao enfatizar que não gostava das punições ou corretivos aplicados pelos primeiros docentes, Cacilda relata algumas das consequências dos mesmos nas experiências individuais e coletivas dos alunos: “Porque isso daí inibia a gente né; deixava a gente numa situação de constrangimento; a gente se sentia muito mal, né?”

Além das marcas acima, essa docente rememorou uma das características das práticas de alfabetização adotadas pelos docentes de seu tempo de escola primária: “Ah, na minha época era a cartilha ainda, aquele tempo da cartilha, da silabação, famílias silábicas, eu era desse ensino aí”. Em meio a um clima repressivo e autoritário, a entrevistada revelou que o que ela mais gostava quando do seu ensino primário era o horário do recreio, por ter mais liberdade.

Cacilda ingressou no curso ginásial em outra escola pública de sua cidade, não sem antes ter se submetido ao denominado “exame de admissão”³⁹ que significou em acréscimo de mais um ano ao seu percurso de escolarização primária. De acordo com essa docente, caso não tivesse sido aprovada no exame de admissão, não poderia dar continuidade a seus estudos, no ciclo posterior, o ginásial. Como foi aprovada, Cacilda ingressou nos estudos ginásiais, vivendo a experiência de ter professores específicos de cada matéria, momento em que ela nos afirmou que pôde se soltar mais, pois antes era um pouco retraída. Cacilda narrou, também, que estranhou bastante aquele conjunto ampliado de professores, mas lembrou que com o tempo foi se acostumando, ainda que não se considerasse uma aluna nota A⁴⁰.

Para a docente, nos tempos do ginásio os professores eram bem enérgicos, mas não aplicavam castigos físicos. Cacilda nos disse que gostava muito de Educação Física e dos campeonatos que disputavam e não gostava da matéria de História e de outras que envolviam dissertação ou a

³⁹O exame de admissão ao ginásio foi instituído, em nível nacional, no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos. [...] O exame era constituído por provas escritas de Português e Aritmética, bem como provas orais, das mesmas disciplinas e de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. As regras e programas eram definidos pelo Departamento Nacional de Ensino. (ABREU & MINHOTO, 2012, p. 108).

⁴⁰ Naquela época as notas eram dadas por letras de A à E.

memorização de conteúdos: “[...] porque na época você tinha que decorar pra fazer a prova, então você decorava aquelas respostas imensas, isso pra mim era a morte. Não gostava daquelas matérias dissertativas”. Notou ainda a docente que naquele tempo, os alunos não dispunham de aulas ou períodos de reforço escolar ou outros recursos que necessitavam para enfrentar as dificuldades inerentes às relações de ensino-aprendizagem. Quando havia problemas de comportamento, os alunos eram encaminhados à direção da unidade escolar e podiam ser suspensos. Porém, Cacilda ponderou que tal situação ocorria raramente, e, em sua avaliação, julgou que seus pares respeitavam mais os professores.

Findada essa etapa escolar, Cacilda ingressou no ensino colegial regular (atual ensino médio) e, ao mesmo tempo, no então curso Normal. Mas, disse-nos que acabou desistindo do segundo curso, frequentando apenas ensino colegial, no período noturno, pois resolveu ingressar no mundo do trabalho, em ocupação de escriturária. Ao discorrer sobre seu trabalho, contou-nos que repartia com a sua mãe o salário mensal que recebia.

A professora frequentou os três anos do curso colegial no período noturno, enfatizando que ele tinha boa qualidade, pois não havia muita bagunça. Segundo ela, os professores eram muito bons e já não tinham mais castigos. Nessa época, os colegas já começavam a formar grupinhos ou turminhas, o que permitia um espaço a mais de socialização e de aprendizagem, agora com os pares. Ao encerrar o colegial, Cacilda dedicou-se, por alguns anos, apenas ao trabalho em escritório comercial e, posteriormente, assumiu a ocupação de atendente em uma farmácia/drogaria. Após casar-se, Cacilda narrou ter se dedicado integralmente ao casamento e aos filhos, ficando aproximadamente dez anos afastada dos bancos escolares.

Quando sentiu o desejo de retomar os estudos, a docente decidiu por ingressar na Habilitação Específica ao Magistério (possibilidade facultada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71), pois, segundo ela, tal curso lhe daria uma profissão de meio período, lhe possibilitando a oportunidade de continuar cuidando pessoalmente dos filhos.

O curso de Magistério realizado por essa docente teve a duração de quatro anos, e nos últimos anos envolvia a realização de estágios, no período contrário às aulas, sua atividade favorita em sua formação inicial. A professora disse-nos que tem boas lembranças desse período e revelou que, durante os estágios, teve experiência em uma sala com alunos com muita dificuldade e presenciou a forma carinhosa como a professora agia com eles e desenvolvia atividades didático-pedagógicas em pequenos grupos de alunos, experiências significativas à sua formação. Além disso, ela e seus colegas preparavam aulas que depois eram aplicadas e acompanhadas por um professor do curso que apontava os pontos positivos e negativos. “Então, a gente preparava [...] aula, e a professora também assistia essa aula, e a gente era avaliada através dessa aula prática”.

Cacilda observou que, ao ingressar no mercado de trabalho, na adolescência, na função de escriturária, não tinha aspiração por outra profissão, mas disse-nos que, posteriormente, influenciada por amigos e familiares, acabou optando pela área ocupacional do magistério. Segundo disse-nos, seu maior sonho era contribuir com a aprendizagem dos alunos, conseguir fazer os alunos aprenderem, realização do professor, segundo ela.

Antes de se tornar profissional da docência na escolarização básica, ela tinha admiração por esse trabalho e o “achava bonito”, e chamou a atenção para o fato de que naquela época a mulher não era preparada para trabalhar fora, para sair de casa: “[...] há muitos anos atrás as primeiras professoras que começaram a surgir era diferente, porque geralmente a mulher não era preparada prá sair de casa, prá trabalhar fora [...]”.

Após diplomar-se no curso de Habilitação ao Magistério, Cacilda foi trabalhar na educação infantil em uma escola particular. Após três anos de atividade como docente, prestou concurso público para o magistério do Governo do Estado de São Paulo, e aprovada, começou a lecionar como professora substituta, rememorando que o começo foi um pouco difícil:

No início dá um pouco de insegurança, dá um pouco de medo, porque tem certos momentos que você não sabe como lidar,

certos momentos que surgem com os alunos, mas assim em questão de ensinar você vai buscar. Então você busca, você pesquisa, também pra poder estar passando, mesmo que no momento surge algum momento que você não tem como explicar, mas a gente vai buscando os meios pra poder tá ensinando. (Professora Cacilda, 60 anos.)

Cacilda expôs, ainda, que na escola onde atuava, os professores mais experientes tiveram um papel significativo em suas primeiras experiências na sala de aula e na escola, já que eles a orientavam e passavam um pouco da vivência deles. Outro fator relevante citado por ela foram as reuniões do horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPCs, em que os professores se reuniam em grupo e trocavam experiências, num esforço de colaboração recíproca.

Depois de alguns anos de atuação profissional docente, essa professora teve a oportunidade de ingressar no curso superior em Pedagogia, aproveitando a oportunidade decorrente da parceria que envolveu o governo do Estado e universidades públicas paulistas para formar e certificar os professores que já atuavam em sala de aula e que haviam obtido a formação inicial para o magistério no nível médio de escolaridade⁴¹. Por atuar também como docente da rede estadual de ensino, Cacilda decidiu realizar aquele curso, a partir de uma motivação intrínseca e, além disso, por imposição da instituição onde trabalhava: a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

O curso de Licenciatura em Pedagogia que Cacilda frequentou teve duração de um ano e meio, envolvendo muita pesquisa e atividades práticas que, disse-nos, as aplicava com seus próprios alunos. Ela considera que tudo que aprendeu foi válido, mas que a experiência e o profissionalismo são construídos ao longo do tempo. Quando questionada sobre algo que tenha

⁴¹ Davis et al., 2007, explica o que foi o PEC-Formação Universitária: “Ao final dos anos 90, o governo do Estado de São Paulo decidiu formar em nível superior os professores que, contando apenas com habilitação em nível médio, eram vinculados à rede estadual de ensino. Para tanto, foi elaborado o Programa de Educação Continuada em Formação Universitária, denominado PEC-Formação Universitária, que se realizou com a parceria de três renomadas universidades paulistas. Encerrada a etapa de formação dos professores na rede estadual, o programa foi oferecido, com alguns ajustes – participaram dele apenas duas das três universidades que o implementaram originalmente –, municípios que tinham interesse de propiciar curso superior a seus quadros. Esse programa foi intitulado, para se diferenciar do anterior, PEC-Municípios”. (Ibid., pp. 228-9)

faltado em sua formação, Cacilda atribuiu a si o papel de suplementá-la, realizando os cursos de Mestrado e Doutorado.

Cacilda nos disse que sente realizada sendo professora, embora já tenha pensado em mudar de profissão, mas depois repensado. Ela considera que hoje as crianças estão mais evoluídas, mas também com mais problemas familiares que acabam recaindo sobre o ambiente escolar. A questão salarial para ela é um fator negativo e é debatido com os seus colegas. Durante o desenvolvimento da pesquisa, Cacilda estava esperando a liquidação do seu tempo de serviço para poder se aposentar.

2.3 Docentes da geração adulta: unidades e singularidades

Os retratos que formulamos das professoras Cacilda (60 anos), Joana (57 anos), Valquíria (46 anos), Benedita (43 anos) e Jurema (42 anos) evidenciaram que todas nasceram em um mesmo território, o interior nordeste do Estado de São Paulo, e também em datas aproximadas: duas delas, respectivamente, em 1953 e 1957, e três entre 1967 e 1971. No momento da entrevista, todas atuavam na docência do ensino fundamental há mais de vinte anos.

Do ponto de vista histórico e social, as datas de nascimentos deste agrupamento de docentes revelam que duas delas viveram a infância e ingressaram na etapa da adolescência num cenário nacional marcado por uma sociedade em trânsito que envolvia os movimentos sociais e institucionais de redemocratização da sociedade no pós-Segunda Guerra Mundial, e compreendia também o período do “nacional desenvolvimentismo” e das “reformas de base”, entendidas essas últimas como: “indispensáveis à incorporação não revolucionária das massas à nação, [...] em dar maior flexibilidade às estruturas por meio das reformas agrária, administrativa, bancária e fiscal, [...] incluindo questões relativas ao sistema eleitoral, à organização urbana, ao ensino superior, ao capital estrangeiro, à educação comum”. (BEISIEGEL, 1974, p. 159). Por outro lado, elas também viveram

parte da adolescência e ingressaram na juventude sob os ritmos dos movimentos sociais, culturais e políticos, de diferentes colorações ideológico-políticas que desembocaram no “movimento de março de 1964” (BEISIEGEL, 1974, p.78), isto é, o golpe militar-civil que instalou os governos militares autoritários do Estado brasileiro, até a primeira metade da década de 1980.

Do ponto de vista da escolarização básica e da formação inicial para atuação profissional docente, as professoras da geração adulta também se escolarizaram em tempos de mudança e de transição. A docente com mais idade que participou de nosso estudo realizou seus estudos de escolarização básica sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61. As demais realizaram a totalidade da escolarização básica em escolas públicas estaduais paulistas, estruturadas e com organização curricular decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971. Em relação à vida escolar das professoras desta geração, outro aspecto que chama atenção é que entre elas nenhuma frequentou creche e apenas duas cursaram a pré-escola em instituições de ensino públicas. Essa constatação pode ser explicada pelo fato de que a educação infantil era pouco oferecida, não era comum todas as crianças daquela época frequentarem este tipo de escola, era de difícil acesso e ainda mais seletiva que o ensino primário (PASCHOAL & MACHADO, 2009).

Dessa forma, essas docentes viveram experiências educacionais formais ao tempo em que a escola brasileira, primária e secundária, era “puramente seletiva”, conforme avaliação de Anísio Teixeira (1957) ao final da década de 1950:

A situação educacional brasileira apresenta-se como uma pirâmide, em que a base não chega a ter consistência e solidez de tão tênue que é, logo vai se afilando, mais à maneira de um obelisco do que mesmo de uma pirâmide. Tal aspecto manifesta-se desde a escola primária. (Ibid., p.3).

Alguns elementos do diagnóstico feito por Teixeira (1957) encontramos nas narrativas das professoras adultas, quando rememoraram experiências da estrutura da educação primária e das relações de poder que regiam as interações entre professores e estudantes em sala de aula:

Na minha época, era a cartilha ainda, aquele tempo da cartilha, da silabação, famílias silábicas. [...] Eu fiz o exame de admissão. (Professora Cacilda, 60 anos).

No começo do primeiro ano eu tive dificuldades, era uma professora [...], ela dividia os alunos em fileiras: os que sabia mais, os que sabia mais ou menos, e eu tava lá na fileira dos que não sabia. (Professora Joana, 57 anos).

[As crianças], quando não aprendiam eram retidos. [...] aprendeu bem, passava, não aprendeu, era retido. Então cada um tinha que se esforçar. (Professora Valquíria, 46 anos).

Além disso, a maioria das professoras desta geração se integrou à educação básica em tempos de expansão das oportunidades de escolarização da escola elementar, e em escolas que se estruturavam e implantavam componentes curriculares propostos pela Lei de Diretrizes do Ensino nº 5.692/1971, fruto das reformas educacionais realizadas por governos militares com o apoio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, órgão mais conhecido pelo seu acrônimo: USAID⁴².

Nesse momento da história de educação escolar brasileira, o governo do Estado de São Paulo realizava uma “redistribuição da rede física” de seus estabelecimentos de ensino e punha em prática tentativas de implantação das oito séries do ensino de “primeiro grau” e o “segundo grau”, com habilitações profissionalizantes. Tempos referidos por Sposito (1993) da seguinte forma:

Os problemas de expansão [da escola de primeiro grau], manutenção e melhoria da rede escolar foram, em vários momentos da década de 70, contraditoriamente percebidos pelos órgãos administrativos. Os diagnósticos educacionais refletiram as contradições existentes de um Estado que aparentava estar cada vez adquirindo competência, em termos de técnicas de planejamento e administração, mas na realidade, incapaz de responder às necessidades efetivas da população. (Ibid., p. 63).

⁴²Segundo Lira (s/d): “Os acordos MEC-USAID, que embalsamaram as reformas educacionais da ditadura, foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971”. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>. Acesso em 02 de maio de 2015.

Não por outras razões, nas narrativas sobre a escolarização básica das professoras Joana, Valquíria, Benedita e Jurema, encontramos constantes referências às mudanças de escolas, quando migravam do ensino “primário” ou ensino de “primeiro grau” para o “segundo grau”. Além disso, uma percepção perspicaz da escola daquele período foi formulada pela professora Joana do seguinte modo:

Terminei o ensino médio em setenta e oito, por aí. (...) Era muito fechado, a gente ainda tava na Ditadura. Não era tudo que se podia falar, aquela transição... Tinha Organização Social e Política do Brasil; a parte de Geografia, a gente estudava mais relevo, dados, não se falava em política (Professora Joana, 57 anos).

Mas, das narrativas elaboradas por essas professoras, sobre os tempos em que realizaram o “ensino primário” ou o “primeiro grau” há outros elementos que permitem que as apreendamos como integrantes de uma geração, entre eles a natureza das relações de poder e de socialização que vivenciaram em sala de aula ou na escola, em seu conjunto. As cinco entrevistadas registraram que, ainda que um ou outro docente apresentasse cuidado e atenção especial com seus alunos, na memória delas ficaram impregnadas as relações marcadas pela assimetria de poder entre o adulto e as crianças-estudantes, assimetria que, de modo recorrente, em todos os relatos, é explicitada pelos sentimentos de medo, humilhação, constrangimentos, desrespeito ou por práticas de violência simbólica ou castigos físicos que lhes foram impostos por alguns de seus docentes. Sentimentos e práticas que eram referendados por seus respectivos pais e mães.

Eu levei um tapa da professora porque eu tinha olhado para trás né. Ela achou que eu tava conversando; a menina me chamou, eu levei um tapa! [...] (Professora Benedita, 43 anos).

Os professores não tinham limite né, batiam, era régua, apagador que jogavam, então era muito assim, eu acho que era mais assim a gente aprendia, mas também na base assim do terror, do medo. (Professora Cacilda, 60 anos).

As professoras eram bastante rigorosas e firmes; a disciplina era o principal item da escola. Todas eram bravas. (...) Elas eram assim, bem rigorosas mesmo. Era prá ficar sentado, era pra ficar sentado [...] No terceiro ano, ela tinha uma varinha que ela deixava atrás da porta. Ela ameaçava, mas nunca vi bater em ninguém não; mas ela ameaçava fazer assim, mas nunca acertou ninguém não. (Professora Joana, 57 anos).

Em termos de processo socializador dos mais novos na entrada do universo da educação escolar, as narrativas dessas professoras sobre suas relações com determinados docentes, nos incitam a estabelecer um paralelo com uma perspectiva socializadora muito próxima do que Margaret Mead (1971) denominou de cultura de “pós-figurativa”, na qual os adultos e sobretudo os pais são os modelos de autoridade para todas as crianças (Ibid., 1971, p. 27)⁴³.

A gente idolatrava o professor né.[...] Naquela época, o professor falava, a gente quietava. (Professora Valquíria, 46 anos).

⁴³Em “Le Fossé des générations”, Margaret Mead (1971) discute as relações entre as gerações a partir de distinções existentes entre três tipos-ideais de cultura: a “pós-figurativa”, a “co-figurativa” e a “pré-figurativa”. Para a antropóloga norte-americana: “As sociedades primitivas e pequenos enclaves religiosos ou ideológicos são essencialmente postfigurativo na medida em que derivam a autoridade do passado. As grandes civilizações que desenvolveram técnicas para assimilar as novidades/inovações, têm por características utilizar formas de educação cofigurativa entre pares: parceiros de jogos, de estudos e aprendizagens. No momento, estamos entrando em um novo período histórico onde os jovens assumem a autoridade numa perspectiva pré-figurativa em um contexto de um futuro desconhecido. (Ibid., p. 27; tradução livre).

Ainda que formulações de Mead (1971) sejam ideal típicas, impossíveis, portanto, de serem apreendidas de modo puro numa realidade histórico-social concreta, as narrativas concedidas pelas docentes de geração adulta sobre seus processos socializadores na escolarização básica ensejaram a relação que fizemos com as proposições de Mead.

Sobre o tempo da cultura pré-figurativa e as relações entre as gerações, Forquin (2003) pondera que: “É preciso reconhecer que Margaret Mead propõe [...] um bom número de hipóteses estimulantes, porém, sem dúvida, difíceis de confirmar devido à formulação ‘extrema’ por meio da qual ela as descreve. O fato de reviravoltas paradoxais ocorrerem hoje na distribuição de certas competências entre as gerações tem sido revelado tanto por certos estudos sobre o uso e o domínio das novas tecnologias (um setor no qual, com frequência os mais jovens têm muito mais o que ensinar aos adultos) quanto por inúmeras pesquisas sociológicas sobre os fenômenos de mobilidade social ou de mobilidade migratória (as quais evidenciam o papel da informação, do fator de adaptação social e até mesmo de instrução e de educação desempenhado junto às famílias tradicionais pelos membros de novas gerações que estão mais bem ‘integradas’ ou adaptadas nos campos escolar, profissional e social).” (Ibid., p. 8)

Ah, os pais davam todo apoio pro professor fazer o que ele quisesse. Eles apoiavam muito isso daí; o professor tinha direito a qualquer coisa. (Professora Cassilda, 60 anos).

A gente sabia que eles [professores] ocupavam uma posição acima de nós, que éramos alunos. As crianças eram ensinadas a ter responsabilidade. Hoje, as crianças não têm essa relação de superioridade, pra eles é tudo, como se a gente fosse igual. (Professora Valquíria, 46 anos).

Outro elemento significativo dos relatos dessas docentes diz respeito à formação inicial para atuação profissional na área do magistério que as docentes realizaram. Independentemente das fontes, experiências ou vetores sociais que as levaram à escolha/decisão da/pela docência - dos integrantes da família de origem, das necessidades de reinserção ocupacional, dos professores da escola primária ou secundária e do ambiente doméstico, todas elas cumpriram aquela formação inicial na etapa do ensino secundário – Habilitação Específica ao Magistério (Lei nº 5692/1971), tendo em vista o tempo histórico-social e educacional em que fizeram o percurso da adolescência para a juventude. As professoras mais amadurecidas tiveram a oportunidade de lograr formação profissional inicial para o exercício da docência em instituição pública no próprio município em que residiam, oportunidade que as professoras jovens não puderam usufruir, pois quando tinham idade para acessar o ensino médio, essa Habilitação profissional já não existia mais.

Como decorrência dessa condição, temos aqui outro elemento característico deste grupo de docentes: todas as professoras da geração adulta buscaram o curso superior de Pedagogia na fase adulta do ciclo vital e após anos de atuação profissional, a partir de diferentes influências ou fatores indutores. Quase todas cursaram a Pedagogia em faculdades do setor privado, apenas uma frequentou curso superior oferecido por instituição pública, mediante um convênio do governo do Estado de São Paulo com as universidades públicas estaduais, o PEC – Formação Universitária, que equivalia ao curso de Pedagogia.

O quarto elemento que aproxima as professoras dessa geração tem relações com o fato de que, quando realizamos as entrevistas com elas, três delas estavam em vias de se retirarem da área profissional do magistério pelas vias da aposentadoria, estavam prestes a inaugurar outro trânsito para outra idade do ciclo vital.

Se as experiências familiares, educacionais, socioculturais e políticas das professoras Cacilda (60), Joana (57), Valquíria (46), Benedita (43) e Jurema (42) contêm similaridades com as das docentes do agrupamento mais jovem da pesquisa, elas também apresentam as singularidades e disposições (LAHIRE, 2004) descritas nas páginas anteriores, as quais permitem que as compreendamos com representantes de uma geração de docentes adultas (MANNHEIM, 1993; FORQUIN, 2003).

No capítulo seguinte, apresentaremos os retratos das demais colaboradoras deste estudo, buscando demonstrar, através de suas experiências e respectivos perfis, que elas integram outra geração de professoras, uma geração de jovens docentes a coabitar o mesmo mundo escolar que as professoras aqui retratadas.

3. RETRATOS DAS DOCENTES QUE INTEGRAM A JOVEM GERAÇÃO

[...] os professores iniciantes também pensam. Não se pensa somente na academia e nos centros de decisão. Eles possuem uma prática que aqui não se deve confundir com rotinas, meras ações. Prática que é reflexiva, como trabalhadores que são. Entretanto, é preciso lhes dar voz e criar condições para que sejam valorizados e que suas análises e propostas tenham interlocução na universidade e nas escolas públicas. (SANTOS, 2007, p. 16).

Neste capítulo trazemos um retrato de cada uma das quatro professoras do ensino fundamental que formam o que denominamos de geração jovem de docentes. As entrevistadas jovens que contribuíram com a pesquisa, em conjunto com as docentes da geração adulta, exercem o magistério na escola pública de ensino fundamental que serviu de campo empírico a este estudo.

As professoras desta geração⁴⁴, Jéssica, Eduarda, Débora e Geovana, têm entre vinte e quatro e vinte e nove anos, todas fizeram a formação inicial para a atuação no magistério da escola básica no curso de Licenciatura em Pedagogia, pois tal formação ocorreu na vigência da Lei Federal nº 9394/1996 que, em seu artigo 62, determina: “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” (BRASIL, 1996; 2013).⁴⁵ Além desta indução legal, no período em que estavam

⁴⁴Como explicado anteriormente, nosso *corpus* é formado por quatro professoras pertencentes à geração jovem e cinco professoras da geração adulta. Esta diferença se justifica, pois durante a realização da pesquisa uma professora da geração jovem se exonerou e mudou-se para outro Estado, o que inviabilizou que ela continuasse participando da presente investigação. Tampouco foi possível substituir a docente por outra com as mesmas características.

⁴⁵Tanuri (2000) destacou que embora a nova LDB valorizasse a formação de nível superior, nas disposições transitórias da referida legislação, foi estipulado um prazo de dez anos após a promulgação da lei em que a formação docente em nível médio ainda poderia ser oferecida e aceita. Contrastando a legislação com a realidade, temos que o curso Normal de nível médio no Estado de São Paulo foi extinto em 2003, tendo suas últimas turmas concluídas no ano de 2005, portanto as professoras da geração jovem não puderam frequentá-lo. Dados retirados do site: http://www.diarioweb.com.br/noticias/corpo_noticia.asp?IdCategoria=121&IdNoticia=38107. Acesso em 15 de maio de 2014.

aptas a realizar um curso de formação profissional, na região do Estado de São Paulo em que moravam já não encontrávamos mais em funcionamento o curso de Habilitação ao Magistério de nível médio ou o curso Normal, assim, a única forma de se tornarem professoras era frequentando um curso de nível superior: a graduação em Pedagogia ou o Normal Superior. Todas decidiram pela primeira opção.

À época do trabalho de campo desta pesquisa, todas afirmaram que acumulavam no máximo cinco anos de experiência profissional docente na educação básica: na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas modalidades regular ou da educação especial, sobretudo em instituições públicas municipais de ensino.

3.1 Professora Débora, 24 anos

A professora Débora tem 24 anos, é branca, solteira e nasceu no mesmo município em que a pesquisa foi realizada, mas reside em uma localidade vizinha. Ela provém de um núcleo familiar com quatro integrantes. Tanto seu pai como sua mãe possuem o ensino fundamental incompleto e são empregados com carteira assinada. Ela trabalha como professora há três anos.

A trajetória escolar de Débora teve início na educação infantil, em estabelecimento da rede pública de ensino no município em que ela reside até hoje. De suas primeiras experiências escolares, ela guardou boas lembranças, sobretudo das brincadeiras e das professoras. Débora ressaltou que sua incursão nesta etapa da educação foi exitosa, porém bem exaustiva e com uma forte ligação com as práticas alfabetizadoras das séries iniciais do ensino fundamental, o que, conseqüentemente, fez com que ela chegasse alfabetizada na etapa seguinte da escolarização.

Da fase da educação infantil, Débora se recordou ainda da maneira como a sua professora fazia para “premiar” os alunos que fizessem as atividades com mais capricho, distribuindo estrelinhas de acordo com o

esmero da tarefa que realizavam. Debora narrou que se esforçava bastante e sempre quis ganhar cinco estrelas, mas só ganhava quatro e isso a deixava arrasada. Hoje, disse-nos, não faz isso com seus alunos, pois à época se sentia muito triste com as menções que recebia de sua então professora. Desse fato, depreendemos como um critério subjetivo nos processos de avaliação na etapa da educação infantil pode impactar e marcar as crianças, positiva ou negativamente, ao longo de sua trajetória escolar.

Assim que concluiu a educação infantil, Débora começou a frequentar as primeiras séries do ensino fundamental (antigo primeiro grau) e teve experiências bastante satisfatórias nesse período. Nos dois primeiros anos, ela foi aluna da mesma professora, que, segundo essa docente, era bastante exigente e muito “benquista” pelas mães dos alunos, justamente por solicitar a seus alunos que resolvessem muitas tarefas e atividades intra e extraclasse. No terceiro ano, Débora contou que a professora gostava muito de trabalhar com redação e acabou acontecendo um campeonato de redação, em que ela ganhou uma medalha; esse ano para ela foi ótimo. Já o quarto ano do ensino fundamental, a professora considerou que não foi muito produtivo. De acordo com ela, o seu ensino foi fraco e também não gostava muito da professora. Débora relatou que não conseguia entender divisão, e a professora só explicava do mesmo jeito, o que corroborou para projetar nela uma imagem negativa desta experiência escolar e, conseqüentemente, da professora com quem convivia.

Débora destacou o círculo de amizades como um fator positivo e motivador à ida e frequência à escola. A turma com quem estudava tinha muita amizade, pois vinham juntos desde a educação infantil e prosseguiram assim até o final do ensino fundamental. “Todos eram muito amigos, a gente veio junto desde o parquinho até a oitava série foi a mesma sala [...] Então a gente tinha uma relação de amizade muito grande, todo mundo: não tinha brigas, não era uma sala falante demais”.

A jovem professora Débora citou que não via problemas na escola nessa época. O que havia eram relações verticalizadas de poder entre professores e alunos, como castigos físicos e/ou simbólicos e que, em alguns casos, até

extrapolavam o bom senso, causando vergonha às vítimas de tais punições. Débora disse não ter memórias marcantes desses episódios, mas lembrou que uma colega sua, de sala de aula, lhe contou que a professora lhe agredia com “croques na cabeça” quando não conseguia fazer alguma atividade. Ela comentou, ainda, que eram comuns puxões de orelha e o professor bater a régua na mesa para pedir silêncio, atitudes que o docente nem pode pensar nos dias de hoje, em sua avaliação. Por sua vez, os alunos agiam normalmente e não se queixavam com os pais, pois se a professora contasse que tinha puxado a orelha de alguém, os pais ficavam do lado da docente.

Desse período, Debora lembrou, ainda, que havia também o que chamou de “chapéu de burro”: utilizado sempre com os mesmos alunos que não faziam as atividades ou ficavam conversando muito, e isso os deixava constrangidos. A professora conseguiu fazer um paralelo entre as práticas que via enquanto aluna da educação básica com aquelas realizadas nos dias de hoje: seja na forma como lida com o comportamento dos seus alunos, seja no trabalho com os conteúdos. Algumas condutas já não fazem mais sentido ou não são mais permitidas, conformando algumas rupturas no fazer escolar, com a escola elementar do passado.

Como Débora morava em um município pequeno, ela não se mudou de escola para frequentar o segunda etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª série), realidade muito comum à época, mas por ela não vivenciada, pois lá só havia uma escola de ensino fundamental e médio. Assim, ela continuou na mesma instituição de ensino e nos relatou que a transição para esta nova etapa foi puxada, nem tanto por ter vários professores, mas por ter tarefas de todos eles ao mesmo tempo. “[...] eu acho que a dificuldade maior foi porque você tinha tarefa de todos os professores, não era mais só uma tarefa de um professor. [...] foi a quantidade de conteúdos que a gente passou a ter”. Mesmo diante desta dificuldade de adaptação inicial, a entrevistada ressaltou que essa etapa do seu ensino foi muito boa, e os professores já os preparavam para enfrentar um processo seletivo para ingressar no ensino médio em uma escola técnica (localizada no município-sede da pesquisa), uma unidade de ensino muito prestigiada e disputada entre os alunos da região.

Terminado o ensino fundamental, a docente se inscreveu para o processo de seleção do ensino médio nesta escola técnica estadual e logrou ser aprovada. Então, passou a estudar em outro município em uma escola que também era pública. Ela nos relatou que sentiu a diferença, pois lá o ensino era bem puxado e visava a preparar os alunos para o vestibular, para o ingresso em uma universidade. A professora lembrou das avaliações negativas que obtinha na disciplina de Química, pois não conseguia aprender de jeito nenhum. Logo teve uma reunião com os pais e foi uma vergonha, pois ela nunca tinha tirado uma nota ruim. Depois, ela superou esse problema e ainda durante o ensino médio conseguiu um estágio no Fórum da cidade, assim a jovem docente, ainda na fase da adolescência, teve que conciliar os ritmos das atividades discentes com as práticas e ritmos do mundo do trabalho, adensando mais seus processos de socialização secundária.

Débora nos disse que teve uma experiência muito boa nessa etapa de sua escolarização, pois estudava com uma “[...] turma muito participativa e criativa”, e os professores também eram bons. Dessa forma, podemos inferir que os pares de amigos e também os adultos-docentes tiveram um papel importante nessa fase de sua vida e de sua escolarização. Como ponto negativo do ensino médio, Débora citou o foco excessivo que os professores davam aos exames vestibulares em detrimento de outros enfoques curriculares. Concomitantemente ao ensino médio, ela frequentou o curso técnico em Farmácia na mesma instituição, mais um suporte de preparação para o mundo do trabalho e também de socialização, vivenciado pela docente.

Durante o último ano do ensino médio, Débora fez o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e conseguiu uma bolsa do Programa Universidade para todos⁴⁶ - PROUNI para os cursos de Biomedicina e Pedagogia. Sua opção por Pedagogia se deveu ao fato dessa Licenciatura ser oferecida no período noturno, na universidade privada em que havia vaga disponível próxima ao município em que morava.

⁴⁶ De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), PROUNI: “É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.” Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 23 de março de 2015.

O curso de Pedagogia não era sua primeira opção de carreira universitária, pois queria trabalhar na área de saúde. Pensou, então, em cursar Pedagogia hospitalar. Todavia, durante o curso, logo viu que juntar educação e saúde não era o que queria. Ela disse que ninguém a influenciou na escolha pelo curso de Pedagogia, mas que ela sempre teve bons professores e os respeitou muito, além disso, sua mãe também queria ser professora quando era jovem, mas ela não pôde realizar tal vontade. Débora considerou que talvez esses fatores, de certo modo, a ajudaram a optar por esta área.

Ela frequentou o curso de Pedagogia durante quase um ano, mas disse-nos que tinha avaliação negativa do curso que realizava, além de perceber que ele tinha sérios problemas de gestão. Dessa forma, passado um ano, decidiu mudar de instituição e teve certeza de que realmente queria ser professora, quando retomou a graduação em Pedagogia em outra instituição privada de ensino superior. O curso que realizou teve quatro anos de duração e, ao terminá-lo, começou um curso de pós-graduação, na modalidade de educação a distância, em Psicopedagogia Clínica. A professora confessou que não chegou a concluir esse curso, pois ela disse-nos não ter autodisciplina para frequentar um curso a distância.

A graduação em Pedagogia frequentada por Débora mostrou a ela uma visão muito mais ampla do que se tem frequentemente a respeito desse curso e já nos primeiros dias a surpreendeu por evidenciar uma perspectiva diferente da que ela esperava encontrar em um curso inicial de formação de professores:

Bom, pra mim, primeiro, que a gente entrou na faculdade, eles chegaram falando:

‘- Olha, vocês vão ter que ler muito. Pedagogia é a ciência que estuda a educação; a gente não tá aqui pra ensinar fórmula pra ninguém, isso aqui não é Magistério. Então a gente não vai ensinar ninguém a dar aulas, a gente vai dar os meios prá vocês construírem a forma própria de vocês. A gente vai estudar a educação e entender como ela é, o que é, as várias formas de poder transmitir o conhecimento de vocês’.
(Professora Débora, 24 anos).

Apesar desse choque de realidade inicial, Débora nos contou que o curso foi bom, mas ficou muito focado na parte teórica, trabalhando pouco a parte prática. Ela destacou que mesmo com a realização dos estágios, a prática ficou a desejar, pois: “[...] os estágios eram mais de observação e, nem tudo o que se observa é correto, então o aluno de Pedagogia acaba ficando perdido quando se encontra na prática”.

Débora acredita que o curso deveria ensinar a dar aulas e para isso ela acha que ele deveria se inspirar no antigo Magistério como uma continuação para a Pedagogia, para quem quisesse se tornar professor. Ela enfatizou ainda que o curso deveria preparar melhor o professor para que ele soubesse qual conteúdo trabalhar em cada série e como desenvolvê-lo da melhor forma. Durante a graduação, além dos estágios obrigatórios, Débora trabalhou como estagiária na Prefeitura do município onde morava, auxiliando os alunos com mais dificuldade ou substituindo os professores que faltavam.

Quando terminou a graduação, Débora disse que se considerava pronta para entrar em uma sala de aula, mas na hora que assumiu profissionalmente a esfera ocupacional do magistério viu que não estava. Ela justificou esse fato da seguinte maneira:

Porque eu tinha muita teoria, muita coisa que eu tinha ouvido falar, só que a hora que eu cheguei na sala de aula eu não sabia como usar isso. Ah, tudo bem, a gente tem que deixar o aluno construir o conhecimento, né? Tá, mas como é que eu vou fazer isso direito (risos)? Como é que funciona? Eu dou o livro, deixo ele ler, fico lá, não fico, o que que eu faço? Eu fui pedindo informações, ajuda pra algumas pessoas, fui procurar coisas, rever meu material da faculdade, usei algumas coisas que eu vi no meu estágio, mas eu pedi muitas informações pra professores que já trabalhavam na escola:

‘- Como é que vocês fazem isso e dá certo?’ (Professora Débora, 24 anos).

Débora nos contou que as outras professoras foram muito solícitas com ela e a ajudaram muito, tanto em termos de conteúdo como em relação às práticas que deveriam ser realizadas, elas foram uma espécie de guia ou tutora neste processo de inserção inicial dela como docente, tanto na sala de aula

como no ambiente escolar como um todo. A professora nos revelou que iniciou suas atividades didáticas em uma turma de alfabetização e que não tinha ideia de como fazer, na prática, para alfabetizar as crianças. Além desse dilema, Débora destacou que a sala que pegara a colocava diante de mais um obstáculo: era muito indisciplinada e com alunos, segundo ela, com vários “problemas de aprendizagem”.

[...] Cheguei numa sala de segundo ano, uma sala com muita dificuldade, tinha aluno de tudo quanto é tipo, tinha um autista, tinha um aluno com dislexia, tudo na mesma sala, tinha aluno com problema fonoaudiológico grave, que não ouvia direito, então parece que pegou e pôs tudo naquela sala e não tinha nenhum auxiliar, trinta alunos numa sala de alfabetização. Então a primeira dificuldade que eu tive foi conseguir controlar a indisciplinada dos alunos. (Professora Débora, 24 anos).

Dessa forma, Débora reiterou o papel que as professoras da geração adulta, as demais professoras que já tinham alguma experiência no ofício, e a coordenação pedagógica da escola em que trabalhava, tiveram no seu processo de iniciação profissional docente. Estas professoras foram as responsáveis por situar Débora no interior da instituição escolar e a ajudá-la em seu trabalho cotidiano, seja com “dicas”, exemplos, trocas de atividades ou referências que contribuíssem para que seu grupo de alunos tive rendimentos mais expressivos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a professora, esse apoio foi muito válido e permitiu que ela conseguisse vencer essa primeira etapa de sua profissão de forma satisfatória. Também avaliou que seus pares viram que ela queria aprender e não fazer o seu trabalho de qualquer jeito, o que foi importante para que Débora conseguisse apoio e alcançasse êxito nessa primeira experiência.

Após esse primeiro ano como professora, Débora mudou para esta escola em que a pesquisa foi desenvolvida e foi atuar no quarto ano do ensino fundamental. Atualmente, ela disse que se sente realizada sendo professora e vê que Pedagogia Hospitalar não era o que ela queria. Débora contou que não pretende mudar de profissão e que gostaria de cursar Fonoaudiologia, mas para poder aprender outras coisas que pudesse aplicar no seu trabalho como

professora. Apesar de considerar fundamental o papel que os demais professores tiveram no começo de sua carreira profissional, Débora comentou que o principal desafio que ela enfrenta atualmente é conviver com outros professores, pois segundo ela “tem professor que é um problema”, além de outros funcionários da escola que muitas vezes não colaboram, o que acaba dificultando o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Mesmo assim, ela destacou que não é de ficar reclamando, gosta muito do seu trabalho e só pretende deixá-lo quando se aposentar.

3.2 Professora Jéssica, 28 anos

À época da entrevista, a professora Jéssica contava com 28 anos de idade. Ela possui a pele parda, é paulista, nasceu no mesmo município em que a pesquisa foi realizada e era solteira. A docente integrava uma família com seis integrantes: pai, mãe e mais três irmãos. Seu pai tem o ensino médio completo e é empresário, sua mãe chegou a cursar pós-graduação e é funcionária pública. Jéssica trabalha há cinco anos como professora.

O percurso escolar desta docente teve início na pré-escola e toda a sua escolarização básica foi realizada em instituições de ensino público, na cidade em que nasceu, reside e trabalha.

Segundo Jéssica, na infância, ao ingressar na pré-escola, sentiu-se muito bem e do estabelecimento pré-escolar guardou ótimas lembranças, e para ele retornou, desta feita na condição de docente: “[...] inclusive, meu sonho era que quando formada conseguisse dar aula naquela escola, porque eu gosto muito de lá e eu realizei esse sonho”. Após ter se formado como professora, ela chegou a lecionar durante dois anos na mesma instituição em que iniciou sua vida escolar.

Da escolarização obrigatória, no “primeiro grau”, Jéssica afirmou que reteve lembranças positivas e negativas. As positivas relacionam-se com a

afetuosidade dos professores das séries iniciais: “A gente se sentia querida, recebia um abraço; então eu lembro disso com carinho”.

As lembranças negativas vinculam-se com o trânsito da 4^a. para a 5^a. série. A entrevistada relatou que a percepção positiva que tinha da escola e das interações com seus primeiros professores sofreu um baque, pois foi obrigada a se mudar de escola e experimentou um sentimento de estranhamento no novo ambiente escolar. Para ela, a nova realidade se caracterizava pela multiplicidade de professores de diferentes disciplinas, e as interações entre alunos e docentes eram regidas mais pela impessoalidade e anonimato do que pelo “carinho” e “proximidade”, dos tempos da pré-escola e das séries iniciais da escolarização:

[...] eu lembro que no primeiro bimestre eu senti bastante a diferença de uma escola prá outra. A mudança da quantidade de professores. Lembro também que eu senti muito essa questão do carinho, da proximidade, que chegou lá era todo mundo chamado por número, parece que os professores não lembravam o nome da gente, então isso eu senti muito. (Professora Jéssica, 28 anos).

Além do mais, Jéssica recordou-se das dificuldades iniciais em relação ao conteúdo da Matemática, e narrou o esforço de sua mãe para que ela pudesse superá-las: “[...] lembro, inclusive, da minha mãe indo na escola pedindo prá professora ensinar ela fazer um cálculo lá, que eu não conseguia entender, e a minha mãe me ensinando em casa”.

Essa docente realizou as duas últimas etapas da escolarização básica, quando da mudança da Lei Federal nº 5.692/71 para a Lei Federal nº 9394/96, que reorganizou os níveis de educação no Brasil e instituiu a escola básica articulada em três etapas⁴⁷. Para cursar o ensino médio, na cidade em que morava com sua família, uma vez mais, a professora teve de mudar de escola e, para nela ingressar, submeteu-se a processo seletivo. Contou-nos, também, que ao chegar ao 2º ano da escolarização média, ingressou e passou a realizar

⁴⁷Dois níveis de educação: escola básica (com as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e ensino superior.

curso de técnico em Informática concomitantemente ao ensino médio regular, adensando o seu processo de socialização secundária. Desse tempo, ela reteve como mais lembrança mais significativa a interação com os amigos, a amizade e o grupo de pares: “[...] eu me lembro muito dos amigos, das conversas que a gente tinha, a gente ficava direto de um período pro outro, então ficava sempre assim um grupo juntos né”.

Em 2002, ao concluir o ensino médio, ainda que sonhasse ingressar em diferentes cursos de ensino superior como Arquitetura, Educação Física, Pedagogia ou Biologia, Jéssica começou a trabalhar e só veio a prestar o primeiro vestibular em 2004, quando ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, em uma faculdade privada.

Sobre as influências que levaram essa jovem docente a escolher o curso de Pedagogia, ela assinalou a vontade intrínseca, o gosto pela profissão do magistério e o fato de viver a experiência de educadora/instrutora em curso de informática. Segundo Jéssica, o contato com “os alunos” reavivou nela esta disposição. Mas outro ator, uma professora da quarta série, também, exerceu fortes influências para a eleição da Pedagogia e da carreira docente:

Eu tive uma professora na 4ª série que eu gosto muito, sempre gostei, tenho contato com ela até hoje e, ela é um exemplo pra mim de profissional, de pessoa. Eu acho que é a primeira, o primeiro modelo de professor, eu sempre quis ser como ela, então... (Professora Jéssica, 28 anos).

Antes de se tornar professora, Jéssica sonhava com uma atuação profissional docente baseada nas vivências que teve enquanto aluna da escola básica, assim, imaginava experiências boas e exitosas, baseadas em seu próprio tipo de aluna/estudante: “quietinha, tranquila”. Sua expectativa era que o trabalho docente seria “mais fácil” e concebia o professor como alguém que “sabia tudo e era inquestionável”.

Com essa visão, Jéssica ingressou no curso de Pedagogia, de três anos, e, na sequência, realizou complementação pedagógica em Educação

Especial. Para a realização daquela Licenciatura, a docente contou com apoio financeiro do governo do Estado de São Paulo que lhe garantiu uma bolsa em função das atividades que realizava no Programa “Escola da Família”⁴⁸.

A professora avaliou de maneira positiva e negativa o curso superior que realizou: “Um ponto positivo é que tinha muito trabalho, muitos debates, muita conversa entre os alunos, muitos seminários, isso eu acho que enriquece bastante a formação”. Já os pontos negativos, segundo seu depoimento, foi a discrepância de tempos que o curso previa para o que ela chamou de “parte prática” e “teoria”: “É que a parte da prática foi muito limitada [...] só os estágios. [...] o curso tinha muita teoria, teoria”.

Jéssica diz que uma das frustrações que teve com o curso de Pedagogia também está relacionada à pouca prática vivenciada, em comparação àquelas feitas por professoras com quem ela conversava e que haviam cursado a Habilitação ao Magistério de nível médio: “[...] ele prepara o professor pra reflexão da Pedagogia, mais pra essa área, ele, como estudioso, não tanto como trabalho”.

Ao concluir a sua graduação em Pedagogia, Jéssica disse que não estava preparada para entrar numa sala de aula. Mesmo assim, logo depois, iniciou sua carreira docente na educação infantil, em uma turma de “maternal” e, no ano seguinte, prosseguiu com a mesma turma. A prova ou o estranhamento que vivenciou nesse momento:, dizia respeito à concepção que possuía de aluno “quietinho” e “tranquilo” e a realidade encontrada. Em seus termos, uma turma numerosa e com crianças “agitadas”, com “difícil comportamento”:

⁴⁸ “O Programa Bolsa-Universidade é um convênio que foi estabelecido entre o governo do Estado de São Paulo e as Instituições de Ensino Superior, por meio da Secretaria de Estado da Educação. O estudante contemplado receberá bolsa integral de seu curso – a Secretaria de Estado da Educação arca com 50% do valor da mensalidade, e a instituição de ensino completa o restante do valor da mensalidade. Em contrapartida, irá atuar como educador universitário em uma escola participante do Programa Escola da Família, que abre unidades escolares aos sábados e domingos para a comunidade. As atividades desenvolvidas nas escolas poderão ser organizadas nos quatro eixos de atuação do Programa Escola da Família: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.” Disponível em: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/bolsa_universidade.html. Acesso em 23 de março de 2015.

Foi meio difícil assim, era uma sala grande, numerosa, [...] com muitas crianças muito agitadas. Estranhei nesse sentido, nem tanto de conteúdos, da forma como eu deveria me organizar não, foi mais mesmo na questão das crianças, por ser numerosa e uma sala de difícil comportamento. (Professora Jéssica, 28 anos).

Dando continuidade à sua carreira, Jéssica também assumiu a atividade docente no ensino fundamental, concomitantemente à educação infantil. Contudo, ela nos narrou que no ensino fundamental não encontrou tantas dificuldades, já que foi trabalhar em uma “sala especial”, com menos alunos. Mesmo assim, lembrou-nos que os outros professores e a equipe escolar a ajudaram em sua integração como docente na nova realidade escolar.

Jéssica disse que sempre procurou estudar, buscar coisas novas e se aperfeiçoar, até para poder conversar com as outras professoras “mais experientes” e desvencilhar-se de alguns preconceitos formalizados por seus pares:

“Ah, mas você é tão novinha e já é professora”. Então no começo tem esse certo preconceito até de olhar e pensar “Será que ela é capaz?” Então eu sempre batalhei muito, sempre estudei, sempre procurei conversar com outros professores, sempre procurei conhecer mais pra poder fazer sempre o melhor. (Professora Jéssica, 28 anos).

Para a professora, no começo de sua carreira, o principal problema enfrentado em relação à docência estava voltado à indisciplina e à falta de apoio dos pais. Atualmente, por estar em outras escolas, Jéssica disse que consegue lidar melhor com a questão da disciplina, mas que o pouco interesse dos pais ainda é um problema, um desafio cotidiano a ser enfrentado:

Eu acho que o que a gente sente mais é a falta de apoio da família, sabe, dos pais, que você percebe que aquele precisa de um acompanhamento médico, psicólogo e às vezes, a gente

chama a família, a família não se importa. Então prá mim o maior desafio é essa relação aí com a família, porque nem sempre acontece tudo que a gente gostaria que acontecesse. (Professora Jéssica, 28 anos).

Jéssica disse que se sente profissionalmente realizada sendo professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Ressalta que seu maior desafio na carreira até agora foi o início onde teve ajuda da equipe escolar e diz que mesmo quando se aposentar não pretende parar de atuar no magistério, já que ainda estará com cinquenta anos, bem nova, segundo ela, além de gostar muito do que faz.

3.3 Professora Geovana, 28 anos

Geovana tem 28 anos, é branca, nasceu e reside até os dias de hoje em um município vizinho ao que a pesquisa foi desenvolvida, é casada e não tem filhos. O pai dela não concluiu o ensino fundamental e era empregado com carteira assinada. Sua mãe também não concluiu o ensino fundamental e é do lar. A professora é proveniente de uma família com quatro integrantes. Ela atua como docente há dois anos.

A professora Geovana nos revelou que não frequentou a educação infantil, pois ela e sua família moravam em um sítio em um pequeno município próximo à sede da pesquisa, assim não tinha como vir à cidade todos os dias e não havia transporte escolar como nos dias de hoje. Ela considera que esse fato a atrapalhou um pouco, pois ela era muito tímida, não conhecia ninguém e nem o lugar em que foi estudar depois, então demorou um pouco para se acostumar. A ausência de experiências socializadoras secundárias nos primeiros anos da infância, restrita apenas ao âmbito familiar, fez com que essa docente enfrentasse algumas dificuldades, ao iniciar sua trajetória escolar.

Com seis anos, Geovana e sua família se mudaram para a cidade, e, aos sete anos, ela ingressou no ensino fundamental, antigo primeiro grau. Ela contou-nos que teve mais dificuldades que os outros alunos por não ter

frequentado nem mesmo o pré (uma das etapas da educação infantil), o que era comum naquela época. Mas, ela destacou que o seu principal problema foi a professora. Geovana nos relatou que a professora era muito brava e ela não estava acostumada com isso, já que até o ingresso na educação básica seu círculo social de convivência reduzia-se a sua família, e lá, as relações não ocorriam desse jeito. Em sua lembrança, o estilo agressivo de sua professora a assustou, pois passou a ter medo dela. No depoimento dessa docente, as relações de hierarquia e poder que os professores exerciam sobre os alunos ficaram registradas como uma das marcas de sua escolarização.

Em 1992, Geovana ingressou na primeira série em uma escola pública no município onde morava. Ela se lembrou que as crianças eram mais quietas e as professoras eram bem autoritárias, mas “ensinavam muito bem”. Segundo nos narrou, esse primeiro ano escolar foi difícil, pois era uma criança acanhada, introvertida; não estava acostumada com “aquele monte de criança”, com os ritmos da instituição escolar. Ela formulou uma assustadora representação de sua professora, por isso adoentou-se e, em meio a tais circunstâncias produziu certa rejeição ao ambiente escolar e acabou sendo reprovada.

Eu repeti porque eu tinha muito medo dela [da professora], quando eu ia perguntar eu não conseguia, porque eu tinha medo, que ela ficava brava, naquela época eu achava isso, mas hoje pensando não é nada disso. Mas, naquela época, eu sentia assim, vergonha, como eu era uma criança muito tímida, eu não perguntava nada, ficava quieta, tá entendendo? Aí eu repeti de ano também por quê? Porque aí eu tive catapora, naquela época toda criança teve, eu lembro que demorou prá mim sarar, e aí também eu comecei faltar, porque eu não queria ir na escola, aproveitei que eu já tava doente, eu chorava, eu não queria ir na escola de jeito nenhum. Aí eu repeti por falta mesmo, porque eu não frequentei a quantidade que tinha que frequentar. (Professora Geovana, 28 anos).

A reprovação também deixou marcas em Geovana, mas ela logo superou esta fase. A professora nos contou que não se sentiu bem com a reprovação, mas compreendeu que de certa forma fora culpada, uma vez que acabou reprovando por faltas, e ponderou que não foi devido a dificuldades de

aprendizagem. Geovana nos disse que considera que no seu primeiro ano ainda não estava preparada, já no segundo estava mais madura, e com a mudança de professora prosseguiu seus estudos sem dificuldades e nunca mais teve resultados negativos nas avaliações escolares.

Nos anos que se seguiram, a docente relatou que foi muito bem na escola e que se sentia interessada pelos estudos. Ela se recordou que gostava muito quando a professora colocava as crianças no chão e contava histórias de uma forma bem expressiva, e nessa hora dava vontade de ser igual à professora, então ela começou a se espelhar nela. Geovana disse ainda que quando estudava não havia professores especialistas para ministrarem as aulas de Arte e Educação Física, era a própria professora da sala que dava todas as disciplinas, então, para ela, os dias pareciam longos e um pouco cansativos.

Geovana cursou toda a sua escolarização básica na mesma escola, a única que havia na cidade; a maior parte de seus estudos foi no turno da manhã, somente na oitava série foi para o período vespertino. De acordo com suas lembranças, naquela época não havia problemas como os que existem hoje, principalmente de comportamento, e que problemas naquela época eram casos de piolhos ou crianças que faltavam. A professora também ressaltou que havia castigos como tabuadas e cópias, mas ela avaliou tais “corretivos” de uma forma positiva, pois ajudava os alunos a aprenderem mais, embora ela quase não tenha levado aquelas punições.

Na quinta série do antigo “primeiro grau”, Geovana continuou na mesma escola e diz que a maior diferença era ter vários professores. Porém, ela gostou dessa novidade e achava que o dia já não era tão “pesado”, pois eram abordados vários assuntos diferentes. Como agora eram professores especialistas, os conteúdos eram bem trabalhados. O que Geovana não gostava era de ficar mudando de sala, já que cada professor tinha a sua sala-ambiente, e os alunos é que tinham de trocar de local. Alguns professores dialogavam bem com os alunos, outros, nem tanto e ela não gostava quando algum professor se estressava com algum aluno e já “descontava” na turma toda.

Quando ingressou no ensino médio (antigo “segundo grau”), Geovana transferiu-se para o período noturno, já que trabalhava durante o dia. “[...] a minha mãe nunca falou assim: “- Ó você tem que trabalhar... Eu queria ter as minhas coisas; minha mãe não podia me dar, mas eu queria ter, e isso nunca me prejudicou na escola, nunca!” Nesse período, na esfera do trabalho teve ocupações como empregada doméstica, babá, depois empregou-se em um frigorífico, ou seja, na vivência da adolescência, a docente combinou experiências no mundo do trabalho ao mesmo tempo em que terminava seus estudos na educação básica.

Nesta etapa da escolarização, Geovana relatou que os professores já falavam de faculdade, aconselhavam a estudar e a ter uma profissão. Terminada essa etapa educacional, Geovana que já trabalhava em um frigorífico da cidade não pôde ingressar imediatamente em uma faculdade, por questões financeiras, de cansaço e dos horários de trabalho pouco flexíveis. Somente após seis anos depois da conclusão do ensino médio, ela foi melhorando de cargo na empresa, voltou a estudar devido a sua ascensão profissional e então pôde realizar o seu antigo desejo de cursar uma faculdade. Geovana pensava em estudar História, Geografia ou Pedagogia e acabou optando por este último curso.

Geovana cursou Pedagogia em uma instituição de ensino privada e a sua graduação teve a duração de três anos. Ela nos contou que desde criança sempre quis ser professora, e os seus professores a influenciaram na escolha por essa carreira. Antes de se tornar uma professora, Geovana acreditava que era mais fácil ser docente e que as crianças tinham mais interesse. Pensava também que o curso de Pedagogia a ensinaria como aplicar o conteúdo que fosse ensinar.

Ela avaliou que o curso de Pedagogia realizado “foi muito bom”; que na sua graduação, a teoria e a prática eram trabalhadas de forma conjunta. Durante a Licenciatura, ela vivenciou a prática de estágios e expôs que esse momento foi importante para ela ver como é a realidade na prática. Além dos estágios obrigatórios, durante a graduação, Geovana trabalhou como estagiária da prefeitura do município onde reside, atuando como professora de reforço,

auxiliar ou substituta. Graças a esse estágio recebia uma bolsa que a ajudava a custear a faculdade.

Devido aos estágios, quando concluiu a graduação, Geovana se considerava pronta para entrar em uma sala de aula, muito embora tenha reconhecido que no ofício da docência “[...] a gente vai aprendendo com os alunos e que cada ano é uma experiência diferente”. Assim que se formou, ela começou a trabalhar como voluntária na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e na sequência foi contratada como professora no ensino fundamental⁴⁹. Dessa experiência, ela pondera que o mais difícil foi conhecer o ambiente escolar e ganhar confiança dos alunos, das outras professoras e da diretora. Em relação ao trabalho em sala de aula, Geovana nos revelou que sua maior dificuldade foi lidar com o comportamento dos alunos, e para isto buscou ajuda com a equipe escolar para poder enfrentá-lo. No tocante ao ensino, aos materiais e aos métodos, a coordenação e as outras professoras se mostraram solidárias e a auxiliaram mediante trocas de saberes, conhecimentos, conversas e conselhos, e ela sentiu-se bem acolhida.

Essa entrevistada acredita que os principais desafios e dificuldades em ser professor nos dias atuais é a diversidade de famílias existentes que acabam não tendo tempo para ajudar na educação de seus filhos. Segundo disse-nos, a maior prova enfrentada no exercício do magistério foi trabalhar com um aluno que não conseguia registrar nada e que todo dia ela precisava buscar algo diferente para desenvolver com ele. Apesar de reconhecer que poderia estar ganhando mais, Geovana diz que nunca parou para pensar quando gostaria de deixar essa profissão.

3.4 Professora Eduarda, 29 anos

⁴⁹ Durante a realização da pesquisa, a professora Geovana trabalhava na escola campo de pesquisa como professora contratada através de processo seletivo, portanto, seu vínculo empregatício era temporário.

Eduarda tem 29 anos, é branca, casada, nasceu e mora no mesmo município em que a pesquisa foi realizada. Ela é proveniente de uma família com quatro membros. Seu pai e sua mãe não concluíram o fundamental e ambos são trabalhadores com carteira assinada. A professora leciona há quatro anos.

A vida escolar de Eduarda iniciou-se aos seis anos, na educação infantil, em unidade educacional pública municipal. Em suas palavras: “eu fiz só o pré [escolar], só um ano. Porque, antigamente, não existia esse negócio de maternal I⁵⁰, eu lembro que tinha [...] o antigo pré, e a minha mãe optou por me pôr só no pré.”

Em retrospectiva, a professora afirmou ter boas lembranças desse período de formação, sobretudo do ambiente interno da instituição escolar que frequentou e das possibilidades de vivência das brincadeiras, dos aspectos lúdicos da experiência: “Ah! Eu lembro que era muito encantador. A gente brincava muito, ia no parque, a gente sente saudade da educação infantil”.

Entretanto, ela também guarda na memória o que a desagradava naquela vivência educativa: as interações como as “tias”, profissionais operacionais da instituição, que estabeleciam relações verticais de poder e mando com as crianças à hora do recreio e das refeições: “O que que eu não gostava? [...] De repente, na hora do refeitório, as tias [...] eram muito bravas... Então, tinha aquela de ficar quietinho, sentadinho, no recreio....”. E, refletindo, indagou-nos: “Recreio não é prá brincar? Recreio prá sentar, comer e ficar quietinho? E concluiu: “Era disso que eu não gostava.”

Sobre as experiências escolares conformadas no primeiro grau, atual ensino fundamental, essa docente discorreu com ênfase sobre o seu primeiro ano de escolarização, sobre “a organização, o apoio que tinha até da família”. Ao contar-nos que sempre gostava de ir à escola, lembrou-se de ter estabelecido forte laço afetivo com a professora da primeira série, chegando a chorar muito quando teve de deixá-la. Mas, do primeiro ciclo do ensino

⁵⁰Maternal I é a denominação adotada por alguns sistemas de ensino para a primeira etapa da educação infantil, abrangendo atualmente crianças de 1 ano e 9 meses até os 2 anos e 6 meses, no município em que a pesquisa ocorreu.

fundamental, a docente também narrou fragmentos de interações carregadas de negatividade com a professora da quarta série, ao rememorar eventos traumáticos vividos em sala de aula. Sua então professora comentava e avaliava seu desempenho escolar em voz alta, diante dos pares.

O depoimento de Eduarda dá conta da força e da negatividade da circunstância, pois, segundo afirmou, o nome daquela docente, suas características pessoais, as práticas pedagógicas daquela professora ficaram indelevelmente registrados em sua memória. Em seu testemunho:

Prá sala inteira ouvir, ela falava:

‘- Ó, você despencou hein!!!! Não presta atenção em mais nada’.

E às vezes eu tava prestando atenção, porque eu nunca tive dificuldade. [...] E eu lembro o nome dela, das características dela, de tudo dela até hoje, é impressionante como marca essas coisas. (Professora Eduarda, 29 anos).

Para essa entrevistada, aquela professora parecia ter o dom de proferir vereditos ou profecias autorrealizadores, pois, de aluna aplicada que era – “eu nunca tive problema de aprendizagem, eu nunca tive problema de comportamento”, viu seu rendimento escolar declinar até o final da primeira etapa do ensino fundamental, quando enfim, por conta própria, suplantou as dificuldades de aprendizagem do período.

Eduarda nos contou que superou sozinha o problema, pois “antigamente” não havia liberdade para chegar no professor e falar algo, as relações de poder eram verticalizadas, unidirecional, de cima para baixo, pois na percepção que tinha à época, o professor era “a autoridade máxima, ele tá certo e ponto”.

Não é fácil. Hoje eu me coloco no lugar de uma criança assim. É parece que quando elas falam isso, elas têm poder. A gente realmente começa a ter dificuldade onde a gente nunca teve. [...] Só que eu não sei porque, as minhas notas começaram a cair na 4ª série. Eu superei graças a Deus, porque foi logo no

final do ano e acabou, acabou o ano, eu passei de ano e nunca mais a vi. (Professora Eduarda, 29 anos).

Na passagem da 5ª. para a 6ª. série do ensino fundamental, por determinação oficial, Eduarda também teve de mudar de estabelecimento escolar público, “porque já tinha acontecido aquela mudança de fundamental II ser separado, já”. Desse novo ciclo, a docente não tem uma lembrança de turbulências inter-relacionais ou de ensino-aprendizagem com os docentes, contudo descreveu outros problemas que invadiam o cotidiano de sua escola: “Os problemas nessas escolas são outros, [...] você já via que tinha problemas com drogas na porta da escola, era pouco, não era igual hoje, mas já tinha. Falta de respeito com funcionário”. De acordo com a entrevistada, até os nossos dias, “a escola sempre foi muito passiva” na busca de compreensão e superação de problemas como os que narrou.

Para realizar a etapa do ensino médio, esta professora, por imposição externa, teve de mudar novamente de unidade escolar, para outra que também era pública. Sobre as experiências desse período, ela avalia como positivas, tanto no que diz respeito às interações com os docentes, quanto à qualidade do trabalho didático-pedagógico que desenvolviam: “[...] eles eram bem companheiros, a gente respeitava bastante os professores; eles tinham qualidade, sempre muito comprometidos” com a atividade de ensino. De negativo, citou os problemas de conduta de alguns alunos e a presença de droga em frente à escola: “um aluno que não tem interesse em estudar, [...] atrapalha a sala inteira; [...] problemas com drogas que sempre teve, esse tipo de coisa”.

Mas, do depoimento de Eduarda, apreende-se que foram as interações e relações com os pares e a amizade produzida no ambiente escolar o que mais a marcou, nas experiências do ensino médio, pois as interações e amizades extrapolavam o espaço-tempo da escola:

Eu gostava de estar ali na escola, de estar com os colegas de classe, aprendendo, depois a gente saía, a gente ficava junto no recreio, depois a gente saía, eu gostava do ambiente da escola. Inclusive nessa época, [...] a gente começa a sair junto, começa

a fazer festinha junto, então eu acho que a melhor época foi essa época aí, que a gente curtia demais, aproveitava demais, tanto dentro da escola, como fora. (Professora Eduarda, 29 anos).

Ao terminar o ensino médio, a professora não deu continuidade imediata a sua formação no ensino superior, e a vivência de escolarização teve uma interrupção de três anos. Segundo ela, especialmente por duas razões: a primeira, porque não tinha certeza do que queria fazer: “Eu não tinha certeza do que eu queria, assim que eu terminei o ensino médio eu não sabia; eu não tinha certeza do que eu queria; [...] quando eu terminei o ensino médio, eu queria fazer veterinária.”

A outra razão para postergar o ingresso no ensino superior decorreu da situação financeira de sua família de origem: “Na época eu não tinha condições; meu pai, também não, de pagar uma faculdade pra mim, que era eu e minha irmã.”

Diante de tais circunstâncias, a professora decidiu ingressar na esfera do trabalho, atuando como “monitora” em um projeto social da Prefeitura da cidade em que morava: “[...] eu dava aulas de informática, para crianças e adolescentes, de sete a catorze anos”, de idade”. Eduarda registrou que essa experiência socializadora de trabalho foi decisiva para que escolhesse ingressar no curso superior de Pedagogia: “Teve impacto, de repente se eu não tivesse trabalhado ali, não teria optado, né? Eu não teria tido nenhum contato com escola, com criança; foi ali, ali, foi o que me fez ter certeza do que eu queria”. Mas, sem pruridos, a entrevistada lembrou-nos que, à época, tal Licenciatura lhe pareceu bem adequada porque era um curso financeiramente “mais barato” e que ela poderia realizá-lo em tempo reduzido: “Era um curso mais barato na época Pedagogia, que eu faria em menos tempo, então eu optei por fazer Pedagogia”.

Entretanto, Eduarda também explicitou que aqueles não foram os únicos fatores ou experiências que a induziram à escolha pela Licenciatura em Pedagogia. Para tanto, foram determinantes o círculo de amigos e determinadas interações com profissionais da docência: “[...] justamente

minhas amigas. Todas faziam [Pedagogia], eu conhecia algumas professoras que gostavam de estar lecionando, então foi por isso. Não tem uma pessoa específica, prá falar essa pessoa me influenciou.”

Eduarda realizou a Licenciatura em Pedagogia em instituição privada, e o curso teve a duração de três anos. Na sequência, a professora ingressou em curso de Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia.

Para a entrevistada, o curso acadêmico de formação inicial para docência que frequentou foi “muito bom”. Mas tal como a professora Jéssica, Eduarda argumentou que se seu curso foi significativamente positivo na dimensão teórica, o mesmo não ocorreu com a parte “técnica”: “Ele [...] trazia muitas coisas na parte teórica, mas a prática em si a gente não teve muito... não teve muito contato com a prática em si, só no estágio. [...] Ter contato direto com a criança, antes de ser uma professora e antes de entrar numa sala de aula”. Mas o curso na parte teórica foi excelente de acordo com ela e a ajudou muito: “[...] me deu a base pra tudo. Eu aprendi muitas coisas, [...] as brincadeiras lúdicas, a parte do desenvolvimento infantil. [...] Me deu muita base pra poder começar, mesmo não tendo aquela base prática de ter entrado numa sala de aula antes.”

Talvez pelas razões mencionadas, esta jovem professora tenha nos dito que não se sentia pronta para entrar em uma sala de aula, tinha “medo, dúvida e insegurança”, mesmo tendo conquistado uma boa formação teórica no curso de Pedagogia.

Eduarda só veio atuar profissionalmente como profissional do magistério, passados três anos da conclusão de sua Licenciatura, quando, então, foi aprovada em um concurso público municipal, para atuar na educação infantil. Posteriormente, também começou a atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse período, como docente na educação infantil, ela nos narrou que sua maior dificuldade era o medo de não conseguir transmitir os conteúdos para as crianças e que tinha um pouco de insegurança. Contudo, afirmou que

graças à experiência contínua e ao auxílio das outras professoras foi vencendo as barreiras objetivas e subjetivas para o exercício da docência.

Quando iniciou sua prática profissional no ensino fundamental, não foi diferente, pois sentia insegurança e ficara assustada com a falta de respeito dos alunos em relação aos professores, além da falta de interesse por elementos da cultura escolar de algumas crianças e suas famílias. Sua principal dúvida era se o jeito que estava ensinando estava correto. Nessas ocasiões, sempre recorria à ajuda das colegas de profissão e estas lhe eram muito solícitas, contribuindo em sua inserção e socialização, como professora, no mundo escolar.

Eduarda acredita que o grande desafio que enfrenta nos dias de hoje é conseguir passar para as crianças tudo aquilo de que elas precisam, quando elas não se mostram muito interessadas em aprender e são provenientes de “famílias desestruturadas” que acabam atrapalhando o desenvolvimento de seus filhos. Ela contou-nos que sua maior dificuldade foi no início da carreira até conseguir pegar confiança no que fazia e que atualmente sua maior prova é pegar um aluno com defasagem e ajudá-lo a progredir. Mesmo com essas dificuldades, Eduarda disse que se sente realizada sendo professora e ressaltou mais de uma vez que não trocaria sua profissão por nenhuma outra, embora pense em cursar Psicologia, mas para continuar trabalhando na escola. Ela só pretende deixar a profissão quando se aposentar.

3.5 A jovem geração de docentes: unidade, singularidades e contrastes em relação às vivências das docentes adultas

Para a compreensão dos sujeitos do estudo como representantes de gerações distintas, temos levado em conta o fato de que eles nasceram em um mesmo “âmbito histórico-social”, em um mesmo território-geográfico, que suas biografias individuais se fundem a um tempo histórico (FEIXA & LECCARDI, 2011, p.191), e que são contemporâneos ou coetâneos (MANNHEIM, 1993).

No caso das professoras que denominamos de jovem geração de docentes - Débora (24 anos), Jéssica (28 anos), Geovana (28 anos) e Eduarda (29 anos), temos que elas nasceram, viveram a infância, a adolescência e o ingresso na juventude, fizeram a escolarização básica, se integraram ao universo do trabalho e atuam profissionalmente na área do magistério, no interior nordeste do Estado de São Paulo. Dessa forma, suas biografias individuais encontram-se profundamente enraizadas na localidade em que desenvolvemos este estudo.

As datas de nascimento dessas docentes remontam à década de 1980, entre os anos de 1984 a 1988. No momento da realização do trabalho de campo, todas tinham no máximo cinco anos de atuação ocupacional na área do magistério, na etapa da educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao analisar o conjunto de dados relativos aos percursos de escolarização básica das docentes jovens que conosco dialogaram, é possível constatar que todas construíram percursos de escolarização de tipo “todo público” (LELIS, 2001), desde o acesso à educação infantil, creche ou pré-escola até a conclusão do ensino médio.

Elas iniciaram seus estudos ao final da década de 1980 e realizaram grande parte de sua escolarização básica na década de 1990, período da redemocratização da sociedade e das instituições brasileiras, da passagem do governo do Estado brasileiro das mãos de representantes das forças armadas (militares) para representantes civis, e, do ponto de vista educacional, o período marcado pela expansão quantitativa das oportunidades de acesso ao ensino fundamental no país, e da assunção da responsabilidade pelo atendimento da demanda social por educação infantil, pelas administrações locais de municípios situadas em regiões urbanas, urbano-rurais e metropolitanas, em especial nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Ainda do ponto de vista educacional, as docentes da jovem geração realizaram parte da escolarização básica na ocorrência do trânsito da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5692/71 para a atual LDB - Lei nº 9394/96. Esse período foi marcado por diversas mudanças no campo educacional, motivadas

por fatores políticos e econômicos e que configuraram uma nova forma de organização da educação, mediante a adoção de novas políticas públicas (ZANARDINI, 2007).

Entre os indutores da nova organização da educação no Brasil, na década de 1990, estavam os organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e as discussões advindas de acordos e pactos federativos celebrados entre diversas nações, como por exemplo: a “Declaração mundial sobre educação para todos” e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, oriundos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia e o Relatório Jacques Delors (1999), como ficou conhecido o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (ZANARDINI, 2007).

Em meio a essas novas proposições e à adoção de uma política neoliberal no campo da economia que, de certo modo, expandiu-se para o campo das políticas sociais concebidas e implementadas por governos civis do Estado brasileiro, na segunda metade da década de 1990, ocorreram a aprovação e a promulgação do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, como destacamos acima, após um longo período de discussões e disputas políticas e ideológicas.

A nova LDB definiu as formas de organização e as normas que a educação nacional deveria seguir, também alterou as nomenclaturas⁵¹ das etapas da educação básica e ampliou o tempo de duração desta etapa de escolarização. Além disso, a referida lei versou sobre questões acerca de cada nível e modalidade de ensino, bem como sobre outros aspectos relacionados ao oferecimento do ensino, como os espaços e tempos da formação docente e o financiamento da educação, atribuindo diferentes funções aos municípios, Estados e à União.

⁵¹ De acordo com a LDB nº 9394/96, o ensino de 1º grau passa a ser denominado ensino fundamental e o ensino de 2º grau, ensino médio.

Dentro desse contexto, as professoras jovens que participaram de nossa investigação, vivenciaram parte de sua escolarização básica, posteriormente sua formação profissional para o exercício da docência e, atualmente, atuam como professoras, sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que já sofreu uma série de alterações desde a época em que elas eram apenas estudantes.

Os dados, informações e elementos da memória individual e coletiva que foram revelados pelas docentes jovens deste estudo, levantados durante a aplicação dos questionários, nas entrevistas e pelas observações de campo, nos oferecem alguns elementos que nos permitem diferenciá-las das professoras da geração adulta e compreendê-las como integrantes de uma nova realidade geracional, tanto na perspectiva de suas biografias individuais como histórica e social.

Em relação à escolarização dos pais dessas docentes, todas indicaram que seus genitores são alfabetizados e concluíram pelo menos a primeira etapa do ensino fundamental. Situação diferente dos pais das professoras adultas, em que alguns não eram alfabetizados ou lograram não mais que quatro anos de escolarização primária.

Ao focalizar os percursos de escolarização das professoras jovens, temos que entre elas nenhuma frequentou creche, mas três delas cursaram pelo menos um ano da educação infantil, o que confere alguma unidade histórica a esse grupo de docentes e as diferenciam das professoras do grupo com idades mais avançadas. Este dado já nos fornece uma marca geracional importante, se considerarmos a recente incorporação deste nível da escolarização na história da educação brasileira, inclusive em termos legais (ALMEIDA & LARA, 2005). Além disso, a única professora da geração jovem que não frequentou a educação infantil não obteve esse acesso por motivos pessoais e não porque este nível de ensino não era oferecido ou tinha alguma restrição de ingresso, como ocorrera na época das professoras da geração adulta. Todas as professoras jovens frequentaram o ensino fundamental⁵²

⁵² Quando elas iniciaram seus estudos no ensino fundamental, ele ainda era denominado de primeiro grau.

regular e o ensino médio, também, regular em instituições de ensino públicas. A maioria das docentes concluiu aquelas etapas educacionais no município em que a pesquisa foi desenvolvida.

Nas narrativas sobre as vivências educacionais na etapa do primeiro grau/ensino fundamental das professoras Jéssica, Eduarda, Débora e Geovana encontramos referências a interações entre professores e estudantes marcadas por práticas rigidamente hierarquizadas, de agressões verbais, de constrangimentos ou mesmo desrespeito de alguns de seus respectivos docentes - “croques na cabeça”, “chapéu de burro”, “puxões de orelha”, assim como no caso das integrantes das docentes da geração adulta, constatamos também que tais referências estão presentes nas falas das docentes aqui apreciadas. Por outro lado, em suas narrativas encontramos outras referências sobre o mundo escolar que vivenciaram e que as marcaram, a exemplo da importância do grupo de pares e das amizades que, ao se constituírem no espaço-tempo escolar, chegavam a extrapolar suas fronteiras para outros universos sociais de suas adolescências:

Todos eram muito amigos, a gente veio junto desde o parquinho até a oitava série foi a mesma sala [...] Então a gente tinha uma relação de amizade muito grande, todo mundo: não tinha brigas (Professora Débora, 24 anos).

Eu gostava de estar ali na escola, de estar com os colegas de classe, aprendendo; a gente ficava junto no recreio, depois a gente saía. Inclusive, nessa época, (...) a gente começa a sair junto, começa a fazer festinha juntos..... (Professora Eduarda, 29 anos)

[...] eu me lembro muito dos amigos, das conversas que a gente tinha, a gente ficava direto de um período pro outro, então ficava sempre assim, um grupo, juntos, né? (Professora Jéssica, 28 anos).

Era uma sala que gostava de fazer teatro, de discutir, de apresentar trabalhos; [...] Eles levavam violão prá escola, cantava música. [...] Era todo mundo muito amigo. [...] Eles deixavam a gente bem à vontade também, prá fazer o que a gente queria, como a gente queria. (Professora Débora, 24 anos)

No capítulo anterior levantamos a hipótese de que as professoras da geração adulta viveram a infância e o início da adolescência em ambientes culturais, familiar e escolar que guardavam certa semelhança com o que Margaret Mead (1971) chamou de cultura pós-figurativa, na qual o modelo de socialização dos mais novos se pautava pelas experiências, tradições e pelos valores dos mais velhos e dos adultos. A partir dos excertos das entrevistas das professoras Débora, Eduarda, Geovana e Jéssica, acerca de algumas marcas significativas de suas vivências escolares, entre elas a importância das amizades e dos agrupamentos que conformavam no espaço escolar, talvez possamos levantar a hipótese que essas docentes experimentavam, ao mesmo tempo, tipos culturais simultâneos, ou seja, tanto pós-figurativo como co-figurativo, pois como observou Mead (1971, p. 27), no segundo tipo de cultura “as crianças e os adultos apreendem com seus pares” ou “seus iguais”, assim como seus comportamentos são modulados tanto pelos dos adultos como pelo dos seus pares. (Ibid., p. 65).

Ainda no conteúdo das entrevistas das professoras Eduarda e Geovana encontramos indícios de questões e problemas que se tornaram mais recorrentes nas escolas públicas paulistas em década recentes:

Os problemas nessas escolas são outros, [...] você já via que tinha problemas com drogas na porta da escola, era pouco, não era igual hoje, mas já tinha. (Professora Eduarda, 29 anos).

Falta de respeito com funcionário. (Professora Eduarda, 29 anos).

Quando faltava professor, [...] não tinha ninguém prá repor; aí a gente ia embora mais cedo, ficava de aula vaga (Professora Geovana, 28 anos).

Outro ponto em comum, compartilhado pelas docentes da jovem geração, é a formação profissional para o exercício da docência, que no caso dessas professoras só pode acontecer em curso de nível superior, que se configurou em uma das fontes de socialização secundária e de obtenção de saberes docentes, como veremos a seguir.

3.5.1 A escolha pelo magistério e o lugar de formação inicial para a docência

De modo diferente das professoras da geração adulta, as docentes da jovem geração, ao ingressarem e concluírem o ensino médio, já não dispunham de alternativas – públicas ou privadas - que lhes garantisse a formação inicial e profissional ao magistério no âmbito do ensino médio, possibilidade que lhes abriria oportunidades de ingresso no mercado de trabalho docente – também público ou privado. Sob este ângulo de oportunidades de ingresso na esfera do trabalho do magistério, a única opção que tinham para se formar como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental era a de ingressar e cursar o ensino superior⁵³.

A atual LDBEN (Lei nº 9394/1996), de modo diferente da primeira e segunda gerações de LDBs (LEIS nº 4024/61 e nº 5692/71), tornou públicas as diretrizes, bases e normas para a organização da educação escolar brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 1996). Além disso, ela trouxe outra inovação: o rompimento com a formação inicial das novas gerações de professores no nível médio da escolarização regular, e o deslocamento dessa formação para as instituições de ensino superior, ou ainda, de forma articulada à atividade profissional docente, mediante diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no

⁵³ Em relação aos cursos de nível superior voltados à formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, as professoras podiam escolher entre o curso de Pedagogia e o curso Normal Superior. Porém, todas as professoras de ambas as gerações optaram pela graduação em Pedagogia.

ambiente de trabalho. (Ibid.⁵⁴) Todas as docentes da jovem geração frequentaram o curso de Pedagogia, e o fizeram motivadas pelos seguintes anseios:

Bom, na verdade eu sempre quis trabalhar em alguma coisa da área da saúde e aconteceu de eu ganhar meia bolsa de Biomedicina na Unisan⁵⁵ e meia bolsa de Pedagogia, mas Biomedicina eu teria que fazer o período todo e eu sempre gostei da criança, mas queria trabalhar na área da saúde. Então eu pensei fazer Pedagogia e me especializar em Pedagogia Hospitalar, me interessei muito por isso. E foi aí que eu comecei a fazer Pedagogia e depois conforme o curso foi passando eu vi que Pedagogia Hospitalar não era o que eu queria, o que eu imaginava que fosse. Eu sempre admirei muito os meus professores.[...] (Professora Débora, 24 anos).

Eu escolhi assim, desde criança eu sempre tive vontade e quando eu tive oportunidade de estudar, eu entrei na faculdade e graças a Deus deu certo. Das minhas professoras, eu me espelhava nelas. [...] me ajudaram bastante a escolher essa profissão. (Professora Geovana, 28 anos).

Quando eu saí do ensino médio e eu pensava em ser veterinária, [...] depois como eu comecei a trabalhar com a área da educação, num projeto social, eu mudei totalmente a minha visão. É justamente minhas amigas, assim sabe, porque todas faziam, eu conhecia algumas professoras que gostavam de estar lecionando, então foi por isso. Não tem uma pessoa específica, pra falar essa pessoa me influenciou. A maioria das pessoas da família me 'desincentivaram' (risos) porque quando você fala hoje que quer ser professora ninguém te apoia. (Professora Eduarda, 29 anos).

Sempre gostei da profissão. Sempre tive vontade de trabalhar como professora e na minha formação eu estudei um pouco de Informática e fui trabalhar com aulas nesse segmento. Então eu gostei muito da parte de dar aulas e não do assunto em si, mas do dar aula, do contato com os alunos. Então isso afirmou

⁵⁴Brzezinski (2014) reitera o não cumprimento do que estava previsto nas Disposições Transitórias da atual LDBEN, ou seja, findado o período estipulado (fim da Década da Educação) ainda é possível, em alguns Estados e municípios, iniciar o trabalho como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental apenas com a formação em nível médio.

⁵⁵ O nome da instituição frequentada pelas docentes, bem como o próprio nome delas, como já pontuamos anteriormente, foram alterados para a preservação do sigilo das participantes da pesquisa.

o que eu já tinha como vontade, então eu optei em fazer Pedagogia. (Professora Jéssica, 28 anos).

As docentes abordaram motivos, disposições que registraram nos questionários e que indicam as influências, experiências ou fatores que as levaram a se dirigir para área profissional do magistério da educação básica – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: a ajuda institucional; a necessidade de estudar em um único período do dia; as influências dos familiares e de professores que as docentes tiveram em sua carreira escolar; as descobertas realizadas no transcorrer do curso sobre as diferentes metodologias e abordagens que envolvem o conhecimento; as experiências de trabalho como instrutoras de cursos profissionalizantes; as vivências no mundo escolar; o gosto e a vontade que acompanham algumas desde a infância, a influência do grupo de amigas e até mesmo a falta de apoio da família.

Dessa forma, motivadas por fatores de diferentes ordens, as professoras da geração jovem ingressaram no curso de Pedagogia entre os anos de 2004 e 2009 e o concluíram entre 2006 e 2011. Diferentemente da escolarização básica que fizeram, de tipo “toda pública” (LELIS, 2011), as quatro professoras se formaram em instituição de ensino superior privada. Situação que, de certo modo, as aproximam das docentes da geração adulta. Assim, se de uma geração a outra há descontinuidades, há também continuidades histórico-políticas e culturais, situações típicas de sociedades em trânsito, em mudança, a marcar as experiências sociais e individuais de integrantes de gerações distintas.

Em relação ao tempo de conclusão do curso de Pedagogia, as professoras dessa geração o realizaram em tempos diferentes: duas delas demoraram três anos para concluir a graduação em Pedagogia e, duas, a concluíram em quatro anos. Durante a realização da Licenciatura em Pedagogia, formação inicial ao exercício do magistério, todas as professoras trabalhavam, eram jovens-estudantes-trabalhadoras. As ocupações citadas foram: monitora de informática, vendedora de loja de produtos de informática, auxiliar de escritório, educadora de creche e estagiária em escolas. O fato de estarem inseridas no mundo do trabalho, durante a sua formação inicial para a

docência, também diferencia esse grupo de docentes do conjunto das professoras da geração adulta. Estas últimas, no tempo da formação na Habilitação Específica ao Magistério, estudavam no período da manhã e à tarde realizavam as atividades de estágios ou outras práticas propostas pelo curso.

Entre as professoras da geração jovem, três indicaram que contaram com algum tipo de apoio financeiro para a realização do curso superior. Das três, uma recebeu auxílio do governo do estado de São Paulo, através do Programa “Escola da Família”; outra, obteve bolsa do Governo Federal, pelo “Programa Universidade para Todos”- PROUNI, e a terceira docente contou com o apoio de uma Prefeitura Municipal, da localidade em que residia. Aqui também podemos perceber outra marca geracional importante, pois as professoras desta geração lograram acessar apoios governamentais para a realização do curso superior, graças às políticas implementadas nas últimas décadas que visam a aumentar o acesso ao ensino superior aos jovens brasileiros, ainda que em instituições privadas de ensino superior.

É notório que, para as professoras jovens, as inspirações para se tornarem professoras, embora sejam de diferentes fontes, têm em comum a relação com o ambiente escolar e com as experiências já vivenciadas nesse espaço ou conduzidas por atores sociais que nele ocupam um papel preponderante, como os professores das docentes entrevistadas. O auxílio mediante bolsa de estudos para obter um curso de graduação, a “impossibilidade” de se dedicarem, em tempo integral, aos estudos e às experiências de trabalho pregressas relacionadas à docência são alguns dos indícios de marcas que nos permitem diferenciar essa geração de jovens docentes da geração adulta.

Em síntese, as duas gerações de professores possuem marcas geracionais singulares. Ainda que possuam vivências similares, elas carregam na história e na memória, no cotidiano do trabalho que partilham, diferenças culturais, sociais e educacionais, diferenças que se expressam em seus modos de pensar, agir e vivenciar o fazer escolar.

A seguir, abordaremos o encontro das duas gerações na ambiência escolar que compartilham e que contribuem para a tessitura de seu cotidiano, ao se depararem com a responsabilidade de socializar e transmitir parte da herança cultural acumulada a uma novíssima geração de crianças. O intento: evidenciar se há trocas intergeracionais, os saberes e conhecimentos das permutas que efetuam, e se as trocas se configuram como “uma” fonte social aos seus processos de formação continuada em serviço (MANNHEIM, 1993; FORQUIN, 2003; TARDIF & RAYMOND, 2000; AZANHA, 2006; FUSARI, 1988, 1997; PORTO, 2000; ALMEIDA, 2005).

4. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO POR MEIO DE TROCAS INTERGERACIONAIS ENTRE AS DOCENTES DA PESQUISA

[...] O mais importante é instalar no corpo docente das escolas a capacidade de agir, pensar e agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora. (FUSARI, 1992, p. 33)

Conforme exposto no Capítulo 1 desta dissertação, nos filiamos às correntes de autores, de diferentes áreas do conhecimento, que partilham da ideia de que a formação do professor da escola básica, assim como sua identidade e profissionalidade docente, ocorre em vários tempos e espaços, envolvendo múltiplas fontes e experiências sociais, e um número não necessariamente previsível de atores individuais e coletivos, assim como de atores institucionais, tal como demonstraram Tardif & Raymond (2000); Nóvoa (1992, 2009), Pimenta (1996, 2012), Fusari (1997), Guimarães (2004), Lima (2007) e Nunes (2001).

Neste trabalho, a ideia acima e seus desdobramentos foram apresentados também no primeiro capítulo (p.44), mediante o uso do esquema de autoria de Tardif & Raymond (2000), no qual os autores assinalaram que “os saberes dos professores” provêm de diferentes “fontes sociais de aquisição”, a exemplo de seus círculos de relações sociais primárias de pertencimento – família, cotidiano, educação em seu sentido amplo; de seus processos de “socialização secundária” – em diferentes níveis de escolarização – básica e superior, em cursos especializados e não especializados; dos estágios ou cursos de formação continuada; de dispositivos ou suportes diferenciados – programas de formação, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas; da prática em si do ofício na escola e na sala de aula; das experiências com e dos pares (Ibid., p.215).

Às fontes arroladas, por aqueles autores, poderíamos acrescentar outras, como: a realidade sociocultural e econômica em que o docente

concretiza sua ocupação, os cursos adicionais de graduação, de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, os programas ou projetos de formação de professores, decorrentes de planos e políticas educacionais, as mediações informacionais e culturais como os livros paradidáticos, os jornais, a biblioteca, as atividades artístico-culturais, as novas tecnologias da informação e comunicação etc.

A essas fontes sociais todas, poderíamos acrescentar, ainda, a vontade intrínseca dos atores sociais – os professores, em dar continuidade a seus processos educativos e formativos, de modo a se aprimorarem e qualificarem seu trabalho no ofício do magistério, nas condições e circunstâncias socioeconômicas em que estão enredados – no âmbito profissional e pessoal. Em síntese, se concordamos com a ideia de que a formação continuada do professor é um processo biográfico e social, sinônimo do processo social de socialização, temos de admitir que ambos são ininterruptos e, no caso da formação docente, esta só pode se dar por encerrada quando da saída, voluntária ou compulsória, do professor do universo profissional do magistério, sobretudo por desligamento total do “grupo social” ou instituição escolar (CÂNDIDO, 1964; AZANHA, 2006).

Nesta pesquisa, como dito anteriormente, nossa preocupação central foi a formação continuada em serviço de professores de escola pública de ensino fundamental, a partir de uma fonte social precisa, o encontro e as trocas que ocorrem entre diferentes gerações de docentes, na “ambiência” que dá sentido pleno à existência profissional e especializada do professor: a escola (FUSARI, 1992; AZANHA, 2006; TARDIF & RAYMOND, 2000; NÓVOA, 1992; 2000), pois concordamos com Azanha (2006), quando salientou que o aprimoramento e a qualificação da formação continuada do professor “precisam ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha”⁵⁶, já que as dificuldades inerentes ao seu ofício de educar e ensinar não são irreduzíveis a apenas questões de ordem “metodológicas ou didáticas.” (Ibid., p.103).

⁵⁶Simultaneamente, “grupo institucionalizado” e “grupo social”, de acordo com as reflexões de Antônio Cândido (1964).

No segundo e terceiro capítulos, apresentamos um retrato de cada uma das docentes que contribuiu com a pesquisa, dando ênfase a seus processos de formação escolar, de formação inicial para atuação profissional no magistério, as primeiras experiências ocupacionais como professoras e as vivências de trabalho docente mais recentes, no interior de um mesmo território: uma escola pública municipal de ensino fundamental. Mediante os dados e informações constantes nos relatos formulados de cada professora, pudemos evidenciar, por elementos de suas “percursos biográficos e experiências socializadoras”, as “disposições” que as levaram até a formação e o engajamento no ofício do magistério (LAHIRE, 2004; p. 26). Além disso, acreditamos que os retratos também contribuem para afirmarmos que elas pertencem a gerações distintas – adulta e jovem (MANNHEIM, 1993; FORQUIN, 2003; FEIXA & LECCARDI, 2011).

Neste capítulo, nos dedicamos a esmiuçar o cerne de nossa investigação: a formação continuada em serviço das docentes que colaboraram com o estudo, mediante o encontro e as trocas intergeracionais no interior da escola em que trabalham. Buscaremos destacar, também, os conteúdos das trocas e as contribuições que elas fornecem às docentes nas suas inquietações e na busca de respostas às questões que consideraram relevantes no universo escolar em que atuam conjuntamente.

4.1 A formação continuada das docentes que contribuíram com a pesquisa: escolhas voluntárias

Conforme apresentado nos retratos das professoras, foi possível compreender que as cinco professoras que integram a geração adulta acessaram o curso de Licenciatura em Pedagogia após o ingresso no ofício do magistério, e apenas duas delas foram além do curso superior, realizando cursos de pós-graduação *lato sensu*, na área da Psicopedagogia Clínica e Institucional. Quando da realização desta pesquisa, uma docente desse grupo adensava sua formação permanente, mediante a frequência a outro curso superior na modalidade de educação a distância – EAD.

No grupo das docentes da geração jovem, em que a formação inicial para docência ocorreu no ensino superior, alguns investimentos formativos se deram no âmbito dos cursos de pós-graduação *lato sensu* – na área da Educação Especial – (uma professora) e Psicopedagogia (duas professoras, sendo que uma delas era docente de alunos com problemas de aprendizagem no ensino fundamental). Também neste grupo, duas docentes, à época das entrevistas, frequentavam outro curso superior na modalidade EAD.

Para as professoras das duas gerações, o acesso a cursos de graduação e/ou de especialização – Educação Especial e Psicopedagogia, ocorreu em função de escolhas voluntárias, interesses particulares e peculiares a cada docente, movimentos que as levaram a buscar apoio familiar em alguns casos, ou institucionais, de forma a darem concretude às escolhas que fizeram.

4.2 A formação continuada a partir da indução de atores públicos e privados responsáveis pela gestão do ensino fundamental

Todas as professoras da geração adulta indicaram que a rede de ensino em que trabalham ofereceu oportunidades de formação continuada a elas e indicaram o acesso e frequência a cursos, incluindo temas tais como: 1) *Alfabetização e Letramento*: a) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC; b) Pró-letramento; c) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA; 2) Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR; e 3) *Palestras e “capacitações”* sobre diversas pautas pedagógicas e curriculares oferecidas pelo sistema apostilado que fornece o material didático para a rede municipal de ensino.

Assim, nos últimos três anos, tomando como referência o segundo semestre de 2013, quando as professoras responderam ao instrumento de coleta de dados, temos que as docentes participaram de “cursos”, “capacitações” e “palestras presenciais e a distância”, envolvendo temas variados: “Língua Portuguesa”, “Alfabetização”, “Alfabetização, Leitura e Escrita”, “Braile” e “Temáticas das séries iniciais”. A carga horária desses

planos formativos variou entre trinta e cento e vinte horas. As instituições promotoras e indutoras à participação das docentes naqueles arranjos formativos foram: Secretaria Municipal de Educação – SME, Prefeitura Municipal, o Governo Federal, o Sistema Apostilado contratado pela SME para oferecer material didático e pedagógico aos docentes e discentes e a Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto - ADEVIRP.

Em relação às professoras da geração jovem, todas ressaltaram que a rede de ensino em que atuam oferece oportunidades de formação continuada em serviço e que elas participaram de cursos, capacitações e/ou palestras diversificados, durante os últimos três anos, ou desde que assumiram suas atividades docentes, a partir de encontros presenciais ou a distância. Os temas abordados foram “Letramento”, “Matemática”, “Gestão de sala”, “Projetos Pedagógicos”, “Braille”, “Drogas” e outros. A carga horária dos cursos de que elas se recordavam variou de cinco a trinta horas, e as instituições promotoras foram a SME, o Sistema Apostilado de Ensino, uma empresa de assessoria pedagógica e a ADEVIRP.

Ao longo do período das atividades de observação e nos diálogos que estabelecemos com as docentes, assim como nas entrevistas que elas nos concederam, a temática da formação continuada foi frequentemente mencionada e debatida; nesses momentos vinham à tona indicações e reflexões sobre as oportunidades formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação responsável pela escola pública e pela empresa contratada para fornecer o sistema apostilado de ensino, utilizado pelas professoras no trabalho em sala de aula. Naquelas ocasiões, elas também expressavam percepções, angústias e críticas sobre as propostas de formação continuada que lhes eram oferecidas e a pertinência ou não das mesmas, para o trabalho escolar que realizavam com a novíssima geração de alunos com quem trabalhavam.

4.3 As percepções, angústias e críticas formuladas à formação continuada pelas professoras adultas e jovens

Sem exceções, as professoras entrevistadas afirmaram considerar a formação continuada e em serviço necessária ao trabalho escolar que cotidianamente realizam, no entanto, elas também avaliaram que as propostas que lhes são induzidas poderiam ser exploradas de maneira mais proveitosa ou terem sua intencionalidade discutida coletivamente, de forma a melhor contribuir às necessidades reais dos professores, no trabalho que desenvolvem em sala de aula ou na escola em seu conjunto:

[A formação continuada é] importantíssima. [...] Porque a gente sempre deve buscar conhecer, conhecer mais, procurar sempre melhorar a nossa prática. O grande erro é quando o professor se coloca na posição de que já conhece tudo, já domina tudo, que aquele jeito de ensinar o que é que basta. Então eu acredito que é muito importante continuar se aprimorando, conhecendo coisas novas, novas situações, novos conteúdos, eu acredito que sempre deva continuar. (Professora Jéssica, 28 anos).

Ninguém me pergunta! Simplesmente:

- 'Ó, vai ter um curso tal e vocês vão!'

Por exemplo, quarta-feira vai ter uma palestra, ninguém perguntou se aquela palestra me interessa, se é um assunto que me cabe. É no horário de HTPC você tem que ir. (Professora Valquíria, 46 anos).

Eu acho que tinha que ser uns horários flexíveis, de repente no horário de HTPC, que a gente às vezes fica aí.... E ser oferecidos cursos que valham, que sejam, assim, bons. (Professora Eduarda, 29 anos).

Tendo participado de diferentes espaços e tempos de formação, as professoras adultas e jovens mostraram-se conscientes de suas necessidades de formação e ponderaram que as que lhes são proporcionadas pouco contribuem para o desenvolvimento de seu trabalho, em sala de aula.

Olha, as que [...] a gente vem tendo, eu acho que nada me acrescenta! Porque você chega lá... [...] O que a gente quer numa formação? Meu Deus, eu quero um direcionamento, sabe? Alguma ideia, o que eu faço com essa criança que não aprende, com essa criança que precisa de um especialista em determinada área prá ajudar ela, que a mãe não leva, que você consegue com muito custo e a mãe não leva. Eu procuro isso. Gente, me dá uma direção, na prática, me dá uma direção prática do que eu faço!!! E eu vou lá, eu não vejo nada disso, ninguém me mostra nada, prá mim é uma perda de tempo, que é isso que tá me angustiando. Eu quero é isso! (Professora Benedita, 43 anos)

Na minha opinião, os cursos continuam ainda como conto de fadas! Eles, eles falam:

- 'Ó, tem que ser assim, assim...'

Mas aí o professor fala:

- 'Ó, dentro da sala de aula eu encontro isso, isso e isso...'

- 'Ó, eu tô com problema com esse aluno, esse aluno ele tá com dificuldade nisso, o que que eu posso fazer? A família dele não ajuda...'

Hoje, os cursos, teoricamente, [são] bons; mas os cursos não oferecem assim o que você vai fazer se você deparar com o filho de um drogado, então eu vejo essa falta de auxílio, sabe? (risos). (Professora Geovana, 28 anos)

Então essa formação continuada que você tem que ter, eu acho que o professor tem, ele tem que tá atualizado sim, com tudo que tá acontecendo no mundo, mas fica enchendo o professor desses cursos teóricos. Eu acho que se ele tivesse [...] mais coisas prá ele [...] oferecer pro aluno, seria melhor resultado do que ficar só nessa teoria. Todos os cursos que eu fiz foi só teoria. (Professora Joana, 57 anos).

Eu acho bom, mas eu acho que precisa ser mais pesquisado, para se buscar exatamente o que o professor precisa. Eu acho que tem que partir do professor, o curso que ele precisa fazer, e não das Secretarias da Educação como é feito. Eles vão lá, escolhem e manda o professor fazer. O caminho tem que começar ser feito ao contrário, o professor que [precisa dizer] 'eu preciso de curso nessa área' e nem precisa ser todos os professores da escola, porque eu acho que cada professor tem [uma necessidade diferente]. Então eu acho que tem que partir do professor escolher e a Secretaria proporcionar. [...] O caminho, na minha opinião, tem que ser inverso do que é feito hoje. (Professora Joana, 57 anos).

A fala desta última professora é significativa, pois vai ao encontro das posições defendidas por Azanha (2006) que considera que as temáticas formativas devem partir das necessidades do coletivo de professores que atuam em um determinado contexto escolar e não serem impostas a partir de pacotes prontos, fragmentados e homogeneizadores, aplicados de modo uniforme em várias escolas, sem considerar as suas singularidades e demandas.

A professora Joana afirma a importância de conhecer e reconhecer as necessidades dos professores a partir das exigências e experiências que se concretizam no interior do “grupo de ensino” (CÂNDIDO, 1964), na escola. Além disso, é preciso compreender que as lacunas de cada docente e do coletivo de docentes não são necessariamente idênticas e, neste sentido, é importante considerar as discussões dos próprios docentes, para que sejam diagnosticadas e elencadas as prioridades formativas de cada instituição e, eventualmente, o que de comum elas expressam (FUSARI, 1997).

Os trechos das entrevistas acima também trazem à tona a discussão a respeito dos conteúdos abordados durante a formação continuada, que além de serem desvinculados da realidade vivenciada por estas professoras, muitas vezes vislumbram apenas o que elas denominaram de “elementos teóricos”. Neste sentido, as professoras adultas e também as jovens acreditam que os encontros de formação seriam mais produtivos se focassem mais em atividades práticas e que pudessem ser aplicadas em suas salas de aulas. Não se trata de menosprezar a teoria ou dela prescindir, pelo contrário ela tem um papel importante na formação continuada dos professores, desde que seja bem embasada e articulada de maneira coerente. O que as professoras de ambas as gerações salientam é que elas já possuem um repertório teórico (porém, são conscientes de que ele não é suficiente, pronto e único), a partir do qual poderiam ser estruturados momentos de formação continuada e até formação continuada em serviço que, de alguma forma, contribuíssem com o trabalho pedagógico que realizam.

Assim, o que elas denominam de “cursos teóricos” ou “expositivos” demonstram ter pouca ou nenhuma ressonância com as demandas e necessidades do ofício diário que concretizam.

É importante frisar que não estamos a defender a prática em detrimento da teoria. O ideal seria pensarmos em propostas formativas, em que a teoria e prática estivessem a serviço de uma formação continuada em serviço, em sintonia com as necessidades de cada instituição escolar e que levassem os professores a promover uma práxis transformadora (PIMENTA, 2012; AZZI, 2008).

4.4 As trocas intergeracionais na formação continuada em serviço das professoras entrevistadas

Durante o trabalho de campo, identificamos que as professoras realizavam tanto trocas intergeracionais como também intrageracionais. A partir dessa constatação, passamos a investigar o conteúdo das trocas que formalizavam, e a(s) função(ões) que elas desempenhavam no trabalho que desenvolviam em sala de aula e no conjunto da escola.

Baseando-se nas perspectivas teóricas de Mannheim (1993) e Fourquin (2003), relacionamos os conceitos de troca socializadoras ou educativas que podem ocorrer de forma consciente ou não e em diferentes espaços e tempos de formação, como no próprio local de trabalho: a escola, no caso dos professores deste estudo.

Nas relações entre as gerações, está em curso um processo de transição em que as professoras adultas encontravam-se em uma fase adiantada e próxima do encerramento de suas atividades laborais, enquanto as jovens professoras estavam em início de carreira, buscando conquistar um lugar e uma identidade dentro do seu ofício. Nessas interações estavam imbricadas práticas de trocas de saberes, valores e posturas, no sentido de que não apenas os mais velhos educam os mais novos, estes também

contribuíam com a formação daqueles que possuíam maior experiência (MANNHEM, 1993).

Nesse sentido, é plausível reconhecer que as trocas intergeracionais implicam as ideias de reconstrução, reapropriação e reinterpretação dos conteúdos e saberes, tanto por quem transmite quanto para quem os recebe. Sendo assim, é preciso compreender que os processos de trocas intergeracionais são mais complexos do que aparentam e, quando agregarmos a ele um caráter educativo, podemos ver em curso também um processo de transformação (FORQUIN, 2003).

Diante do exposto, nas trocas intergeracionais que ocorreram e observamos entre professores que possuem concepções de mundo, de escola, de ensino e aprendizagem díspares, eles procuravam se conhecer, buscando apoio para a realização de seu trabalho e enfrentamento de seus problemas. Em meio a essas relações, também se deparavam com antigas práticas de resolução de conflitos e de agir no interior da escola, ao mesmo tempo em que se confrontavam com novos desafios e novas possibilidades de intervir no desenvolvimento de seu ofício.

A partir de tais constatações, podemos afirmar que entre as professoras adultas e jovens que participaram de nossa investigação ocorrem trocas intergeracionais que são também de natureza pedagógica e que, de acordo com as docentes, apoiavam e adensavam seus processos de formação continuada em serviço. As professoras adultas já se viam como participantes dessa formação, em uma posição diferente daquela de quando iniciaram suas carreiras, agora assumindo o papel de tutoras:

[...] eles [os professores iniciantes] sempre vêm em busca, principalmente no comportamento, na postura de sala de aula. Ele busca, o professor iniciante busca no professor mais experiente e vem com esse olhar, então nós acabamos sendo um espelho pra eles. (Professora Joana, 57 anos)

Por outro lado, não se consideravam detentoras exclusivas dos saberes, mais sábias ou melhores do que as professoras recém-inseridas no ofício do

magistério. Apenas viam que, com suas experiências e vivências anteriores, poderiam contribuir na formação continuada em serviço das jovens professoras, ajudando na construção do seu “saber-fazer” (TARDIF & RAYMOND, 2000) e nas práticas cotidianas que envolvem o fazer escolar”. Ao mesmo tempo em que assumiam o papel de aprendizes, quando acabavam aprendendo com as jovens professoras e assim podiam refletir, ressignificar ou alterar suas ações didático-pedagógicas.

[...] por eles terem saído recentemente da faculdade [...] eles trazem novas metodologias né, que talvez nem eram conhecidas quando a gente fez a Pedagogia, então principalmente agora com a tecnologia, então a parte voltada pra tecnologia o professor antigo aprende mais com o professor novo. (Professora Joana, 57 anos).

As professoras jovens e adultas também indicaram que as trocas educativas intra e intergeracionais, além de ocorrerem em diferentes momentos e espaços no cotidiano escolar, acontecem de formas variadas:

Aconselhando, conversando, explicando porque a gente é uma geração, as crianças de outra geração, então a gente tem que entender como professor primeiramente o comportamento da criança. A gente tem que saber por que que a criança é daquele jeito, qual que é a raiz daquele problema, como que vive essa criança, como é que é a família. (Professora Geovana, 28 anos).

Eu acho que é a troca de experiências mesmo, de atividades, vamos dizer assim. Porque tem sempre um que faz... tô com dificuldade pra ensinar adição, já aconteceu isso comigo mesmo, esse ano aconteceu, não que eu tava... porque sempre tem uma criança né, que ela tem um pouco mais dificuldade na forma como você ensina, então você tem que procurar novas formas. Então vem uma professora te indica um jogo, eu gosto de jogo, aí eu fiz, eu acho que facilitou tanto pra criança como pra mim, né, porque eu não precisei ficar me descabelando, achei uma forma; isso com os mais velhos. Com os mais novos a gente aprende porque, embora eles não tenham muita experiência, mas sempre alguma bagagem tem. Então numa conversa aqui, numa conversa ali pode te dar uma dica às vezes, sem querer fala uma coisa que você aproveita e você melhora e dá certo. (Professora Benedita, 43 anos).

Por exemplo, agora, agora a gente teve uma reunião faz pouco tempo com a psicopedagoga e ela trouxe o método fônico, então alguns professores já começaram.

‘- Olha nós vamos fazer uma experiência para ver se realmente ele surte o resultado esperado.’

E os professores que trabalham dessa maneira, acabam passando pros outros como foi feito, o que percebeu e isso é sempre positivo. (Professora Jéssica, 28 anos)

Como bem enfatizado por Tardif & Raymond (2000), as fontes de saberes dos professores são plurais e compostas, portanto eles são advindos de experiências diversas vivenciadas pelos docentes, em diferentes núcleos socializadores, sejam elas anteriores ao meio acadêmico, realizadas na universidade ou nas descobertas na lida diária com o fazer escolar. Neste contexto, um dos elementos que se destaca para a obtenção e o compartilhamento de saberes é o par, ou seja, o outro, como no caso de nossa investigação. Os pares desempenhavam um papel socializador importante e, em nosso estudo, mesmo as professoras sujeitos da pesquisa sendo de gerações diferentes, elas favoreceram ou puderam indicar caminhos que corroborassem na formação continuada em serviço umas das outras.

A partir dos dados coletados em campo, mediante a observação de alguns espaços e tempos escolares em que os professores se encontravam e que foram registrados em diário de campo, além dos questionários e das entrevistas realizadas com as professoras adultas e jovens, criamos seis categorias de análise para interpretarmos estes dados, baseadas no referencial teórico que deu sustentação à realização da pesquisa. Desta maneira, as categorias elencadas envolvem elementos de diferentes ordens, sendo elas: 1) trocas envolvendo processos didático-pedagógicas; 2) trocas referentes a práticas de “(in)disciplina” em sala de aula; 3) trocas sobre atividades de rotina e de apoio ao trabalho docente; 4) trocas envolvendo o acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação -TICs; 5) trocas relacionadas ao trabalho coletivo no âmbito da escola e 6) trocas sobre a carreira do

magistério: desvalorização, desrespeito e falta de reconhecimento do professor. Na sequência, apresentamos cada uma delas.

4.4.1 Trocas envolvendo processos didático-pedagógicos

Entendemos como trocas pedagógicas aquelas realizadas entre as professoras adultas e jovens e que envolvem as questões mais diretamente ligadas às práticas docentes em sala de aula. Nesta categoria agrupamos situações relacionadas à didática, às metodologias de ensino, ao ensino e à aprendizagem.

Vejamos algumas situações que ocorreram com as professoras jovens e adultas e que podem ser compreendidas como trocas de natureza didático-pedagógicas. Em primeiro lugar, apresentamos aquelas relacionadas ao trabalho com os conteúdos pedagógicos, às metodologias e à didática utilizada para transmitir conhecimentos aos alunos, focando nas permutas que partiram das professoras jovens para as professoras adultas. Aqui há de se ressaltar que as professoras adultas também se colocam no lugar de “aprendizes”, reconhecem e assumem algumas contribuições para o seu trabalho que obtiveram das professoras jovens, o que enfatiza o caráter interativo entre as gerações e de aprendizagens e trocas mútuas, destacado por Mannheim (1993), Forquin (2003) e reafirmado por Weller (2010).

Ó, já trabalhei com professora que começou novinha [Débora], [...] ela trabalhava em outra escola e ela trazia as coisas, aí eu falava:

- ‘Aí, me empresta’.

Aí eu aplicava na minha classe, principalmente [nas atividades] de Matemática e deu certo.[...] Assim atividades que eram diferentes das que eu estava trabalhando.(Professora Valquíria, 46 anos).

[...] Os conteúdos de História, Geografia, Ciências [para o segundo ano] nós estamos achando muito difícil, e eu não

consequia montar a prova de História. [São] termos superchatos; eu acho muito difícil, se vê, quando você tá explicando, você vê que a criança não tá entendendo o que você tá falando. [...] Aí eu comentei com ela [uma professora jovem] que eu não tava conseguindo. [...] Ela pesquisou, não sei aonde, ela me trouxe uma figura, uma figura bem infantil, bem tranquila, bem fácil de você tá olhando e de lá ela retirou as perguntas. [...] A criança tinha que só olhar e marcar a resposta. Eu com vinte e cinco anos não percebi isso! Ela, de repente, chegou esse ano... (Professora Benedita, 43 anos).

Olha eu aprendi, um dia ela me deu... a professora, eu entrei na sala que é a mesma que eu dou aula e tinha uns jogos lá assim de tabuada muito interessante, sabe, com fichas assim que era uma trilha e eu não conseguia, depois eu comecei a dar e vi que as crianças aprendem muito mais com o jogo ali, eu sei que o jogo é importante, mas eu não dava tanta importância pra ele e depois que eu vi que ela tava dando, eu achei legal. (Professora Jurema, 42 anos).

No contexto das interações e trocas intergeracionais, as professoras da geração jovem relataram o quanto as professoras adultas da escola as ajudaram em diversas situações no início de sua carreira, contribuindo com o compartilhamento de saberes que impactavam o trabalho escolar em sala de aula, sobretudo na complexa atividade de alfabetização dos mais novos, no desenvolvimento do pensamento aritmético e aprendizagem dos números e primeiras contas:

Me ajudaram bastante, me mostraram o material, me mostraram coisas que elas faziam que dava certo na sala de aula:

- 'Não, olha você faz assim, que é assim'.

- 'Não, você pode fazer isso, isso...'

[Elas] me deram opções para eu poder trabalhar, porque primeiro foi numa sala de alfabetização e eu não tinha ideia de como é que eu ia fazer pra alfabetizar e elas me ajudaram muito. (Professora Débora, 24 anos).

Em alfabetização, sempre eu tenho uma professora que a gente sempre faz algumas trocas, mostra a escrita de um aluno, a escrita de outro aluno e a gente troca o que poderia

ser feito prá poder ajudar da melhor forma. Então é importante essa troca de experiências. (Professora Jéssica, 28 anos).

O que eu aprendo? Ah, eu aprendi com elas no trabalho de alfabetização, por exemplo, eu vi a importância da produção coletiva, da escrita coletiva, listagem de palavras e chamar esses alunos no coletivo pra ser produzido uma listagem, um texto pequeno, uma frase pequena, então... A avaliação inicial também eu lembro que eu aprendi com uma professora, a sondagem inicial dos alunos.[...] (Professora Jéssica, 28 anos).

Conhecimentos que também foram objetos de trocas intergeracionais foram aqueles em que as docentes envolvidas tiveram de ressignificar conteúdos adquiridos durante a sua formação inicial, e eram importantes para o desenvolvimento pedagógico dos educandos, em distintas áreas do saber:

[...] Quando eu comecei a trabalhar Matemática, por exemplo, a forma como eu aprendi a realizar a subtração, a divisão era totalmente diferente do que é ensinada hoje. Então eu contei com a ajuda dessas professoras prá poder me mostrar como que é hoje, como que é feito (Professora Jéssica, 28 anos).

[...] Eu tenho uma amiga aqui que não sabia da existência do material dourado, que a gente começa com o material dourado mostrando as peças. Então ela chegou em mim e perguntou como faria. Então, eu expliquei pra ela, eu apresentei o material dourado né: esse é o cubo, essa é a barra... Eu dei basicamente uma aulinha pra ela; prá ela poder explicar dentro da sala de aula. (Professora Benedita, 43 anos).

Eu, às vezes, eu não sei como transmitir da melhor forma possível pra criança. Vamos supor, um exemplo, tabuada do 2, aí como que eu vou explicar pra uma criança da 2ª série como que ela vai montar a tabuada do 2, eu já perguntei pra uma professora “Ai, como que você explica a tabuada do 2 pra criança de segundo ano?” Ela falou “Ah, faz assim, desenha uma cestinha, que a cestinha é o número 2, quando for o dois tem que desenhar duas cestinhas”. Aí eu achei super interessante, as crianças pegaram com uma facilidade enorme e foi uma professora que me explicou como eu deveria passar pra elas. [...] Essa, de qual era a melhor forma de explicar, de transmitir os conhecimentos aos alunos. Mas eu sempre perguntei, então eu sempre procurava fazer da melhor forma, e

se eu achava que o jeito que eu tava explicando eles não tava conseguindo entender, eu já mudava novamente. (Professora Eduarda, 29 anos).

Um caso bem peculiar que acompanhamos, durante a realização do trabalho de campo, foi o da professora da geração jovem, Débora, que iniciou sua carreira em uma turma de alfabetização e, durante nossa estadia na escola, estava com uma turma de 4º ano e novamente pode contar com a ajuda das professoras mais experientes para auxiliá-la na realização de seu trabalho. Uma das professoras que mais a ajudou foi Joana, da geração adulta.

[...] Então ela me ajudou, me deu dicas pra formular provas, principalmente.

- ‘Olha, faz assim. Não põe só questão aberta, põe testes, põe coisas pra fazer pensar...’

[...] Redação também, ela me ajudou, falando:

- ‘Olha, você pode trabalhar com reescrita.’

Foi na parte de redação e de formular avaliação, ela me ajudou bastante (Professora Débora, 24 anos).

Através das situações vivenciadas pela professora jovem, percebemos que não se trata de uma imposição das professoras adultas sobre as mais novas, mas sim de orientações, ações solidárias, em alguns casos de cunho teórico, que tinham o objetivo de facilitar o trabalho de Débora e das outras jovens docentes e, conseqüentemente, o entendimento dos alunos. Além disso, envolve a maneira como a professora jovem recebe o conteúdo transmitido, se apropria dele e o transforma durante o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. “Então o que eles passam, que pra mim é mais significativo são as práticas, aquilo que ao longo de tantos anos eles fizeram, modificaram pra continuar dando certo...” (Professora Débora, 24 anos).

[...] Eu tive uma, uma vez assim, um exemplo:

- ‘Olha, tenta fazer probleminha de forma divertida pra não ficar cansativo.’

Então, eu fiz uma vez uma roda de continhas, que eles levantavam, mudavam de lugar, a continha ficava na mesa. E é uma forma de brincar e de resolver problemas, o que eles não gostam muito, então isso foi uma dica que uma outra professora me deu, eu tentei fazer e deu certo. [...] Até essa prática de fazer a roda de probleminhas foi dica de uma outra professora, eu mudei algumas coisas, fiz de uma outra forma e as meninas quiseram saber como que eu tinha feito, até as mais experientes. Então eu acabei passando prá elas. Muita leitura, tenta fazer diferente em vez de ficar colocando na lousa. (Professora Débora, 24 anos).

Durante essas trocas, envolvendo saberes já consolidados e a aprendizagem de novos, as professoras adultas, principalmente, têm a possibilidade de rever as experiências já realizadas e, ao mesmo tempo, se colocarem no lugar das professoras que estão iniciando sua carreira. Nesse momento, se deparavam com o medo e a insegurança que as jovens demonstravam e, então, além de poderem fazer uma retrospectiva de como enfrentaram estes obstáculos, tinham a chance de colaborar com as “iniciantes”, em seus processos de aquisição de confiança, produção de sua identidade docente e domínio dos afazeres didáticos e pedagógicos.

[...] Porque até mesmo quando elas falavam que estavam em dúvida, mas elas também tinha ideias. Na realidade a dúvida não era do fazer, era vai dar resultado. Então, a insegurança do professor novo muitas vezes é essa, vai dar resultado sem eu testar, então ele tem que ter a coragem de ir testar, se não deu certo ele muda, se deu certo ele continua, mesmo porque o que dá certo com uma turma, não é garantia que vai dar certo com a outra. Então também é nesse ponto que eu me sentia sempre uma iniciante, por que será que o que eu fiz o ano passado, o jeito de trabalhar o ano passado vai dar resultado esse ano? Às vezes no primeiro dia de aula a gente já percebia que não. (Professora Joana, 57 anos).

As trocas reveladas pelas docentes ocorrem em diferentes espaços e tempos do cotidiano escolar e foram encontradas também nos períodos de observação em que as professoras adultas e jovens se encontravam, e registradas no caderno de campo. Em uma reunião do Conselho de Classe, os

professores discutiram sobre as fases da escrita e o desenvolvimento de seus alunos:

Depois foi a vez do outro primeiro ano, a professora Benedita⁵⁷ falou de um problema que tem, que é um aluno que não registra. Disse que os alunos progrediram, mas que ela não mudou a fase para não haver discrepâncias, pois em sua outra turma teve uma aluna que regrediu muito. A professora Jéssica disse que se está claro que evoluíram, Benedita deveria alterar a fase, a não ser que estejam em transição. A professora Benedita disse que eles estavam em transição e disse que a escrita no primeiro ano oscila muito. Ela mostrou atividades do portfólio de seus alunos e as demais professoras, coordenadora e diretora discutiram sobre esta questão, de registrar ou não os avanços em fases de transição. A professora disse que tem esse cuidado de acompanhar a evolução dos alunos, para depois não precisar trocar a fase, disse também que ela discute com a outra professora na hora de fazer o diagnóstico para que possa haver trocas de ideias e pontos de vistas e, falou ainda que é muito difícil fazer o diagnóstico. A professora Letícia a questionou dizendo quantos anos ela não dá aula nessa série e continuaram conversando. (Caderno de campo, 01/10/2013).

Em outro momento, no HTPC, enquanto preenchiam fichas de um curso que estavam fazendo, as professoras discutiram sobre interpretação de texto e cada uma expôs a sua visão sobre o que era “interpretar” para elas e que postura elas deveriam adotar tanto para ensinar como para avaliar os alunos diante desta competência leitora:

A professora Aparecida disse que a ficha era muito repetitiva e que estavam em dúvida em relação ao que pode ser entendido como interpretação e passou a discutir com as outras professoras. Ela pensa que a partir do momento em que o aluno busca uma informação no texto, ele está interpretando, para que ele saiba qual informação buscar. A professora Geovana disse que nem sempre, pois há atividades em que o aluno simplesmente tem que localizar uma palavra no texto, seguindo um comando, mas nem por isso [ele] está interpretando. A professora Jurema concordou e elas quiseram saber o que eu achava e disse que concordava com a professora Aparecida, porque para que eles possam localizar

⁵⁷Por questões éticas e para não expor também os demais professores da escola-campo de pesquisa, eles são apresentados com nomes fictícios, definidos pelo pesquisador.

uma informação é preciso interpretar desde o comando. Elas continuaram discutindo, aceitaram a posição da professora Aparecida, terminaram de preencher as fichas e disseram que isso é muito trabalhoso, demora muito e que depois ninguém lê. (Caderno de campo, 22/10/2013.)

Ao voltarmos nosso olhar para as trocas intergeracionais, nosso intuito não foi situá-las como permutas de receitas prontas entre as docentes das duas gerações. Pelo contrário, procuramos enxergar as permanências de outras épocas que ainda estão presentes no cotidiano escolar pesquisado, seja porque ainda são pertinentes, seja por falta de opções por parte dos professores; mas, também, enfatizar que as trocas intergeracionais podem ser concebidas sobre um referencial teórico embasado e consistente e carregado de diferentes tipos de saberes, com potencial para produzir rupturas e mudanças que podem ser gestadas pelas professoras de ambas as gerações, tendo em vista um trabalho escolar e pedagógico significativo e de qualidade no contexto das relações de ensino-aprendizagem.

4.4.2 Trocas referentes às questões de (in)disciplina dos alunos em sala de aula

As professoras adultas e jovens, ao se depararem com os novos saberes trazidos por seus pares de outra geração, procuram contextualizá-los e compreendê-los dentro de uma perspectiva mais ampla, para verem se é possível aplicar em suas turmas, de que maneira isso poderá ser feito e que resultados trarão. As professoras jovens revelaram ainda as diferentes formas que as professoras da geração adulta utilizaram para ajudá-las nas variadas dificuldades que elas enfrentaram em suas primeiras experiências didáticas, pois além de se depararem com dificuldades em relação ao desenvolvimento dos conteúdos próprios de cada ano escolar, outra questão as desafiava, a da “(in)disciplina” dos alunos em sala de aula. As docentes das duas gerações mostraram-se insatisfeitas com esse problema:

[...] elas [as professoras jovens] também estão enfrentando problemas, os mesmos tipos de problemas e também não encontram a solução, também não encontram apoio. Então a gente fica um pouco perdida, principalmente no que diz respeito à disciplina, que eu acho que é o mais agravante. (Professora Benedita, 43 anos).

Entretanto, para as professoras jovens, a dificuldade era ainda mais acentuada, pois elas não possuíam um repertório de práticas para lidar com o problema, só dispunham de suas experiências anteriores enquanto alunas da educação básica e do registro de discussões teóricas, que pouco ou nada pareciam contribuir no enfrentamento de tal questão.

A principal dificuldade foi conseguir controlar a indisciplina da sala, prá eu conseguir começar a trabalhar, minha primeira dificuldade foi essa. Cheguei numa sala de segundo ano, uma sala com muita dificuldade; tinha aluno de tudo quanto é tipo, tinha um autista, tinha um aluno com dislexia, tudo na mesma sala, tinha aluno com problema fonoaudiológico grave, que não ouvia direito, então parece que pegou e pôs tudo naquela sala e não tinha nenhum auxiliar, trinta alunos numa sala de alfabetização. Então a primeira dificuldade que eu tive foi conseguir controlar a indisciplina dos alunos. (Professora Débora, 24 anos).

Quando eu cheguei eu sempre perguntava:

- 'Ai, o que vocês fazem quando tem uma criança com dificuldade, com dificuldade de comportamento, que atrapalha a sala?'

Elas foram me explicando:

- 'Ah, coloca como ajudante, coloca sentado perto de você' e tudo isso me ajudou bastante. [...]

Mesma coisa, eu perguntava e elas falavam:

- 'Essas você tem que trazer perto de você e trabalhar com atividades diferenciadas, não pode ser a mesma coisa que você trabalha com a sala inteira'. (Professora Eduarda, 29 anos).

Olha, que me ajudou assim em relação a comportamento, às vezes um professor que tá mais tempo aí, quinze, dez, vinte anos, fala:

- ‘Ó, o menino é assim, assim, então tenta trazer do seu lado, seja mais tranquilo, vai com calma...’ (Professora Geovana, 28 anos).

Em relação à indisciplina:

- ‘Olha, coloca mais perto esse aluno, por causa da carência’ (Professora Débora, 24 anos).

Apesar de recorrente nas falas das professoras, tanto jovens quanto adultas, a temática da “(in)disciplina” é enfrentada cotidianamente por todas as docentes, porém de maneira individualizada, em que cada uma a sua maneira procura estratégias para lidar com a indisciplina da melhor forma possível, já que não há um esforço coletivo voltado à discussão desta problemática que assola as práticas pedagógicas da escola. Nem por isso, as professoras adultas deixaram de se solidarizar e procurar auxiliar as professoras jovens, tanto em relação à “(in)disciplina” quanto ao desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos.

4.4.3 Trocas sobre atividades de rotina e de apoio ao trabalho docente

Nesta categoria agrupamos e analisamos os conteúdos das trocas que envolvem atividades de rotina e apoio ao trabalho docente. Sob tal categoria, situamos algumas práticas frequentes que o professor deve realizar, como o preenchimento do diário de classe, a produção de relatórios, o encaminhamento de alunos com dificuldades ou defasagens a outros profissionais, o lançamento de notas das avaliações, o atendimento às exigências legais, pareceres e diretrizes das políticas públicas, formalizados por órgãos superiores responsáveis pela educação escolar.

Um dos afazeres diários dos professores é o preenchimento do diário de classe, realizando registros sobre a ausência e presença de seus alunos, os conteúdos e as atividades didáticas que foram trabalhados a cada dia, durante o ano letivo. Os jovens professores têm ciência de que deverão realizar tal prática, uma vez que, na condição de estudantes, viram seus docentes fazendo este trabalho. Porém, nem todos os professores tiveram a experiência

pregressa de utilizá-lo ou tiveram algum tipo de contato com ele. Por ser um formulário oficial, que atende a finalidades múltiplas – administrativas, burocráticas, a história e a memória das interações e atividades didático-pedagógicas que ocorrem em sala de aula, dia após dia, há vários campos a serem preenchidos, o que pressupõe o domínio do que cada um deles solicita e a forma correta de registrar o(s) dado(s) ou informações demandadas. Portanto, na prática diária de sala de aula e em contato com o outro é que se aprenderá de fato como utilizá-lo.

O “diário de classe”, que pode parecer um prosaico caderno ou agenda de anotações cotidianas, não tem um sentido ou representação única para o conjunto de docentes de uma unidade de ensino, menos ainda aos jovens docentes, em seus momentos de iniciação no ofício do magistério. Além de operoso, é preciso salientar que ele pode contribuir para o registro e a recuperação posterior da memória de parte do que ocorre no interior da sala de aula e no âmbito das relações de ensino-aprendizagem, no contexto das interações entre os alunos e os professores. Como bem lembrou Azanha (1995), “No fundo, o professor, o aluno, o livro e outros componentes do ambiente escolar são “falsos objetos” [a exemplo do diário de classe, os relatórios etc] [...]. Sob essas expressões, mascaramos o que é fundamental: o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação .”(Ibid., p. 70)⁵⁸.

Eu cheguei e falei:

- ‘Como é que eu coloco a data? Ponho sábado, domingo?’ Eu não tinha noção.’

E a vergonha de perguntar! Porque prá quem trabalha na escola [é] coisa boba isso, [mas as professoras com mais experiência] me ajudaram também. (Professora Débora, 24 anos).

Porque, chega aqui dentro, vai prá sala de aula, não sabe preencher um, é, fichário, diário de classe.... Se entra numa

⁵⁸ José Mário Pires Azanha, *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa*. Disponível em: <http://www.rizomas.net/filosofia/principios-filosoficos/312-cultura-escolar-brasileira-azanha.html>, acessado 30/03/2015.

turma de alfabetização, se atrapalha toda na hora de colocar uma 'fase da escrita', e o pior: ninguém na escola vai lá orientá-la. Se é uma pessoa aberta, tranquila, chega na gente e pergunta como faz, a gente que tá mais tempo, mas nós temos aquelas pessoas que são quietinhas, vergonhosas, recatadas, não têm coragem de chegar e perguntar. (Professora Benedita, 43 anos).

A mesma situação que envolve o preenchimento do diário de classe pode ser aplicada a outras situações análogas, como a produção de relatórios, encaminhamentos e projetos. Ainda é comum, mesmo entre as professoras da geração adulta, a procura por modelos para a produção destes documentos técnico-burocráticos:

Relatórios: o que era importante de colocar num relatório? O que a coordenação e a direção pedem, a respeito de encaminhamentos prá psicopedagoga, fonoaudióloga? Como é que faço direito o relatório dele [aluno]? O que que eu preciso colocar? (Professora Débora, 24 anos).

Durante o intervalo dos professores, a diretora cobrou um relatório de final de bimestre que a maioria dos professores não havia feito. Os docentes alegaram que estavam esperando um modelo da coordenação pedagógica sobre como elaborar o relatório. (Caderno de campo, 29/04/2013).

Não é que o professor iniciante e mesmo os mais experientes não tenham conhecimento de como produzir tais documentos; na verdade, o que eles buscam são orientações que possam situá-lo melhor quanto aos objetivos e a melhor maneira de fazê-los dentro da realidade daquela escola em que ele está atuando. Também não se trata de impedir o surgimento de novas formas de produção ou organização destes. Dessa forma, a equipe técnica/gestora da unidade escolar, direção, vice-direção e coordenação pedagógica da escola, poderia se organizar com intuito de contribuir para que os professores, adultos ou jovens, compreendessem melhor as funções destes documentos, as maneiras de utilizá-los, e se fosse o caso, discutir conjuntamente a adoção, a extinção ou a recriação de alguns destes instrumentos.

A digitação de notas e de faltas em um sistema informatizado também gera dúvidas e foi foco de trocas entre as professoras jovens e adultas:

A professora Geovana estava com dúvidas em relação ao lançamento das faltas, se era preciso lançar em todas as disciplinas e as professoras da geração adulta disseram que não, só em Língua Portuguesa. Benedita disse que também tinha feito errado e perdido um tempão. (Caderno de campo, 03/05/2013).

No rol das práticas rotineiras, aparentemente triviais, que envolvem e afetam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, temos uma escola que possui regras próprias de funcionamento que já estão em andamento, quando o professor inicia as suas atividades naquela instituição. Algumas das práticas também remetem os professores aos “saberes da experiência” (PIMENTA, 1996), uma vez que os docentes já as vivenciaram, seja na condição de estudantes ou de estagiários, durante a sua formação acadêmica. Porém, a compreensão e a organização da rotina de trabalho do professor, dentro da jornada seguida pela própria escola, é algo que se adquire com o tempo e tais saberes se constituíram em conteúdo de trocas entre as entrevistadas:

Eu acho que foi como me organizar, a mais importante. Organizar o horário de aula, como fazer algumas coisas, como que eu converso com eles, organizar o caderno, coisa que eu não sabia. Fazer avaliação diagnóstica, que a gente estudou na faculdade, aí eu chegava e falava:

‘- Meu Deus, isso aqui é o quê? Ele tá nisso, tá naquilo?’

‘- Não, tá em transição, tá vendo...’

Então eles me ajudaram muito a fazer avaliação diagnóstica. (Professora Débora, 24 anos).

Eu me lembro muito disso da sondagem inicial, de rotinas, a gente aprende sobre rotinas de sala de aula. Por exemplo, quando eu comecei [...] eu tive professoras de outra sala e coordenadora que me mostraram:

- ‘Olha, é importante que se tenha uma agenda, que os alunos saibam a rotina que eles vão seguir por dia’.

Então a gente fazia cartazes: primeiro é a hora do lanche; depois é a hora da história; depois é a hora da atividade; é hora

das brincadeiras... E com isso, através das imagens e das palavrinhas, eles iam se localizando:

- “Agora eu sei que eu posso brincar; agora eu sei que nós vamos almoçar”.

Então, a rotina é muito importante nas salas, que é uma coisa que eu aprendi com os outros profissionais (Professora Jéssica, 28 anos).

Dentro dessa perspectiva, as professoras tanto adultas quanto jovens situaram também os aprendizados sobre o uso de determinados dispositivos que na escola precisam se tornar práticos, úteis, para servirem de mediações válidas ao desenvolvimento do trabalho de ensino-aprendizagem:

[...] quando a gente chegou, a gente não sabia usar a lousa! Eu achei, eu achava isso bonito, a gente tinha que trocar o giz, fazer a linha, então aquilo lá era tudo bonito, o traçado das linhas, quando era haste, quando era laçada, eu achava bonito, sabe o jeito deles explicar, coisas que a gente aprende no Magistério, que hoje a gente já nem dá mais tanta importância pra isso, mas eu achava interessante. A diretora participava muito dos planejamentos, sabe ela consultava, ela tirava, ela procurava as coisas pra passar pra gente, diferente de hoje, entendeu, muito diferente de hoje, achava que a diretora tava sempre mais perto do que a gente ensinava, às vezes quando a gente faltava a diretora podia entrar na sala, dar aula porque ela estava a par do assunto, hoje já é mais complicado, eu acho que a própria administração suga muito, não dá tempo de fazer nada, mas eu gostava, eu gostava mais daquela época do que de hoje (Professora Valquíria, 46 anos).

A utilização da lousa é um caso emblemático para compreendermos as continuidades presentes no cotidiano escolar das professoras adultas e jovens, e ao mesmo tempo as rupturas que o surgimento de novas práticas ensejam. Quando frequentaram o curso de Magistério de nível médio, as professoras da geração adulta aprendiam como deveriam utilizar a lousa, e este aprendizado se dava de forma instrumental e prática, de modo que elas adquiriam um padrão de como ocupar o espaço da lousa, realizar o traçado das letras e até o uso de cores de giz diferenciadas em alguns momentos. As professoras jovens pesquisadas não tiveram essa formação e, algumas, ao chegarem à escola como docentes, encontraram além do antigo quadro-negro, outro instrumento

que também poderia ser usado para esta mesma função e ainda para outras situações pedagógicas: a lousa digital.

[...] a lousa digital é um recurso que facilita o trabalho do professor, pois segundo a professora Marta ela não escreve mais na lousa e os alunos conseguem compreender bem melhor. Ela deu exemplo de quando estava explicando sobre os tipos de vegetação aos seus alunos e entrou na Internet e mostrou vídeos em que apareciam as paisagens que estavam estudando, tornando a aula mais interessante. (Caderno de campo, 23/08/2013).

A antiga lousa continua lá e em muitas situações ainda sendo usada, para substituir a digital quando esta não funciona, quando as docentes não conseguem realizar atividades neste tipo de lousa, acham mais viável ou fácil realizar na lousa antiga. As professoras jovens e adultas continuam a conviver com a lousa, tanto a tradicional como a digital, como instrumento para a transferência de conteúdos.

4.4.4 Trocas envolvendo o acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação - TICs

Com a chegada da lousa digital, aquilo que só era escrito, desenhado ou colado sobre o quadro, pode ser visto sobre diferentes óticas a partir dos aplicativos utilizados na lousa digital e mesmo com a utilização da internet. Se as professoras jovens podiam aprender com as adultas as técnicas para a melhor utilização da antiga lousa, agora as mais experientes puderam recorrer às mais novas para usufruírem ou tirar maior proveito da lousa digital, um aparato tecnológico, graças às trocas intergeracionais.

O exemplo é trabalhar nesse sentido da ... tecnológico. Eu, por exemplo, tem certos momentos que eu tenho muita dificuldade com o computador, essas coisas e eles já não. Eu acho que isso daí a prática deles já ensina muito a gente também, ajuda bastante. (Professora Cacilda, 60 anos).

A tecnologia é um dos aspectos mais comumente acessados pela geração jovem, até mesmo durante sua formação acadêmica. Não que a geração adulta não usufrua os artefatos tecnológicos presentes no dia a dia e que também invadiram o cotidiano escolar, já que a escola pesquisada possui até lousa digital. Mas, como as professoras adultas pesquisadas possuem menos contato e familiaridade com estes recursos, acabam contando com as professoras da geração jovem como “guias” ou “mediadoras”, em seus processos de apropriação e uso das novas tecnologias de informação e comunicação – TICs. Algumas chegaram a considerar que as jovens professoras da pesquisa são “nativas digitais”:

Então, o professor mais novo é a tecnologia. Eles têm muito mais agilidade com a tecnologia do que nós, parece assim que eles já existem... já nasceram nesse mundo, então eles têm mais prática em buscar na tecnologia. [...] Passam, a maioria passa sim, tranquilo. Aqui na escola é bem harmonioso nessa parte de trocas de informações, de ideias, de como deu, sabe, é bem tranquilo aqui na escola. (Professora Valquíria, 46 anos).

Os exemplos expostos mostram algumas situações em que os professores se veem envolvidos em sua rotina diária e como interagem, dialogam, trocam informações e pontos de vistas entre si, agregando novas experiências, refutando ideias conflitantes ou a elas aderindo em parte. Enfim, no contexto das trocas intergeracionais, buscam se reconhecer no ofício que estão realizando, adaptar-se ao que a realidade lhes oferece, procuram auxílios nas adversidades que as afligem, adensam seus processos identitários e vão produzindo sua profissionalidade. As professoras adultas e jovens trocam informações e conhecimentos sobre o mundo escolar nos diversos processos de socialização secundária e, assim, a cada dia vão se descobrindo enquanto professoras e vivenciando em seu serviço e na sua prática cotidiana oportunidades diversificadas de formação continuada.

4.4.5 Trocas relacionadas ao trabalho coletivo no âmbito da escola

[...] O que que a gente faz? Fala do problema, mas ninguém pensa numa solução, nem mesmo no momento que a gente se reúne, que é o horário de HTPC, nem nesse momento, que eu acho que deveria ser feito isso aí. (Professora Benedita, 43 anos).

Dentro desta categoria, selecionamos situações em que as professoras adultas e jovens fizeram menção à realização de um trabalho coletivo ou à necessidade dele perante os desafios que enfrentavam no cotidiano escolar. Estão englobados aqui: a tomada de decisões que envolviam a posição da escola perante algum projeto ou atividade emanado de instâncias superiores ou a respeito dos próprios objetivos da escola, além de discussões mais pontuais sobre projetos, atividades ou o próprio funcionamento da instituição em que lecionavam.

A fala da professora Benedita, da geração adulta, que abre este item do capítulo, sintetiza bem o que as professoras jovens e adultas vivenciam em relação ao desenvolvimento de um trabalho coletivo para o enfrentamento dos problemas que afetam o fazer escolar: reconhecem a existência do problema, falam e discutem sobre ele, mas não buscam soluções conjuntamente para solucioná-lo. A mesma realidade é visualizada em relação ao projeto político-pedagógico, desconhecido ou com conhecimento parcial pela maioria das professoras entrevistadas ou ainda visto como um portfólio de registro dos projetos desenvolvidos:

Alguns [projetos] a gente... aí diverge, cada um tem seu ponto de vista. Eu acho que tem ser bem discutido pra chegar num consenso, já que todo mundo vai trabalhar então cada um tem a sua opinião, cada um dá a sua opinião e hora que fecha tudo é importante que todos vistam a camisa. Aí não é mais o meu pensamento é o pensamento coletivo. E foi mais.... foi muito superficial isso, no meu ponto de vista foi superficial. (Professora Joana, 57 anos).

[...] Porque na verdade eu acho que ele [o projeto político-pedagógico] é um registro do que aconteceu, entendeu? Do que já passou, do que foi feito na escola. Então talvez, olha, poderia ser diferente tal coisa, mas eu acho que não, ele é mais um registro do que aconteceu. (Professora Jéssica, 28 anos).

Se entre as professoras adultas e jovens entrevistadas não há um consenso sobre as funções e as utilidades do projeto político-pedagógico da escola, é ponto pacífico para todas elas o entendimento de que pensar os problemas das escolas de maneira conjunta seria de grande valia para o enfrentamento dos dilemas cotidianos e, conseqüentemente, para a busca coletiva de soluções para eles. Elas também compreendem o HTPC como um espaço-tempo escolar apropriado para essa função e citaram, como exemplo possível desta discussão conjunta, os encontros que foram utilizados para as atividades de um curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e que estava sendo frequentado por vários professores da instituição.

[...] agora a gente faz o curso de drogas, então como é coletivo, todo mundo fazendo, então os horários de HTPC a gente usa pra fazer a atividade que é em grupo, as individuais, por ser on-line, aí cada um faz a sua, mas as que são em grupo a gente aproveita esse horário, que é o único horário que encontra todo mundo. (Professora Jéssica, 28 anos).

Mesmo sem dispor de um espaço próprio para discussões que envolviam o coletivo da escola, as professoras dialogavam sobre vários assuntos que assolavam o cotidiano escolar e tentavam buscar apoio ou soluções para seus dilemas com outros professores. Um dos temas tratados e que aparece bastante nas conversas entre os docentes era a indisciplina dos alunos, que já abordamos, e aparece novamente aqui, por ser um problema que necessita de uma intervenção coletiva, segundo as próprias entrevistadas.

As professoras Letícia, Noêmia e Mônica comentaram como as crianças estão cada vez piores. Letícia disse que acredita que o problema é a família e que há uns quatro, cinco quando

diziam que a clientela estava piorando a cada ano que se passava, não imaginavam que estaria tão ruim como está. A professora Noêmia disse que foi dar aula em uma sala e ficou esperando os alunos se acalmarem, então uma aluna virou para ela e disse:

-‘Não tia, você tem que bater na mesa e gritar, se não você não vai conseguir dar aula.’

Letícia reclamou de problema de voz e que ao tentar fazer um acordo com seus alunos a respeito deste problema, um menino disse a ela para procurar um médico. Ela falou que já avisou a direção que não vai mais gritar e se elas chegarem lá e encontrarem crianças penduradas no ventilador, é para não estranharem. Noêmia perguntou como não gritar e pediu a Letícia para ensiná-la, mas ela não soube responder. (Caderno de campo, 12/08/2013).

Além disso, os professores também se posicionavam a respeito de fatos ou decisões tomadas dentro da escola, tanto a favor como contra, no desenrolar de certos acontecimentos, e a partir deles dialogavam e trocavam ideias e pontos de vistas:

As professoras estavam conversando sobre um prato (lebrancinha) do dia das mães que a escola está “oferecendo”, na verdade é um pessoal que veio vender, o que é uma situação complicada, segundo as professoras que estavam reunidas no horário do intervalo, porque alguns alunos compram, outros não; o prato de todas as crianças que compraram nem sempre é entregue e as professoras reclamaram também da qualidade do serviço. (Caderno de campo, 10/05/2013).

As professoras jovens e adultas em contato permanente, com os demais professores da escola, procuravam demonstrar suas posições perante as questões que envolviam a gestão escolar da unidade onde atuavam, quando eram instadas a isso e também nos momentos em que não eram convidadas a refletir sobre estas decisões. As trocas sobre o papel ocupado e as funções desempenhadas pela equipe gestora também eram discutidas pelos docentes. Todavia, faltava uma articulação mais efetiva entre o coletivo da escola, que fosse capaz de pensar em conjunto sobre as necessidades mais urgentes

desta instituição e de que maneira elas poderiam ser trabalhadas, com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico ali desenvolvido.

4.4.6 Trocas sobre a carreira do magistério: desvalorização, desrespeito e falta de reconhecimento pelo trabalho do professor

Sob esta categoria, consideramos as trocas intergeracionais que se relacionavam diretamente à problemática da carreira do magistério, com seus dilemas, debates e discussões sobre como é ser professor na atualidade e mais especificamente no interior da rede de ensino e da instituição escolar a que os docentes estão vinculados.

As discussões sobre o ofício do professor são recorrentes e acontecem em diversos momentos em que os professores encontram-se reunidos, até mesmo durante o café ou a entrada e saída das aulas:

Trocamos, geralmente nesses horários de recreio e HTPC, a gente fala sobre os pontos positivos e os pontos negativos, sobre a falta de respeito mesmo que o professor vem sofrendo hoje em dia.[...] Uma coisa que a gente discute muito é sobre as formações continuadas que cada um fez, pode fazer, cursos que abre pra gente poder fazer. (Professora Débora, 24 anos).

Durante estas trocas a respeito do trabalho do professor, além das conversas sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, as discussões sobre os cursos de formação continuada que as professoras estavam acessando, já cursaram ou que pretendiam fazer eram frequentes:

As professoras Benedita e Eduarda estavam conversando sobre um curso de pós-graduação a distância. A professora Anita disse que ligou na faculdade e eles informaram o valor e a duração, que são quatro encontros só para a realização das provas, só que esse ano não será mais possível, pois eles encaixam novos alunos só até abril. O atendente pediu que ela ligasse em dezembro para começar a pagar em janeiro (dez

vezes). Anita disse que quer ver direitinho e o que importa para ela é o certificado. (Caderno de campo, 10/05/2013).

[...] A professora Valquíria disse que pretende fazer uma outra graduação e uma pós-graduação e chamou a professora Jéssica para fazer também, mas esta disse que agora vai ter outros gastos e não vai poder. A professora Aline contou para Aparecida que uma colega de outra escola “ganhou” uma pós da Universidade Aberta do Governo Federal e não pagará nada. O curso é a distância, o polo presencial é em Franca, é gratuito e o diploma será emitido pela UFRJ. A professora Aline disse que se elas tivessem se inscrito, teriam conseguido a vaga, já que muitas pessoas não sabem sobre estes cursos e não se inscrevem.[...] (Caderno de Campo, 28/06/2013).

Algumas professoras estavam interessadas em se aperfeiçoar ou melhorar as práticas que realizavam, ao mesmo tempo em que era comum também um interesse voltado para a obtenção de certificação, objetivando uma formação mais qualificada, a evolução na carreira e também incremento salarial.

Em uma reunião de HTPC, foi discutido a respeito das formações continuadas e o peso que elas representam na evolução funcional dos professores. Algumas professoras, sobretudo da geração adulta, mostraram-se contrárias à resolução da Secretaria Municipal de Educação em aferir valores altos às práticas formativas, já que a SME não estava oferecendo este tipo de formação aos docentes naquele ano:

Jurema falou um pouco sobre a sua experiência na Comissão [Comissão de docentes representantes das escolas municipais]. Disse que houve uma reunião com os advogados e foi falado sobre os cursos e a assiduidade. Ela falou que a comissão fez um requerimento para que a assiduidade contasse mais, ressaltou que os cursos valem bastante, mesmo os de pequena duração. Rita disse que a Secretaria não pode cobrar o que não oferece. [...] (Caderno de campo, 14/08/2013)

É comum também o desabafo sobre os desafios que a profissão impõe, o desgaste e o sentimento de desvalorização que afligem os professores.

Ser professor? Ah, o ser professor a gente conversa muito. Infelizmente hoje não tá sendo valorizado e a gente deveria ser um pouco mais respeitado, ser valorizada, porque é uma profissão desgastante, a gente se desgasta demais. A gente trabalha o dia inteiro, depois a gente em casa à noite tem aula pra preparar, prova pra corrigir, caderneta pra preencher, então são muitas coisas, a gente leva pra casa muita tarefa. (Professora Eduarda, 29 anos).

[...] Acho que na hora do recreio a gente até, nem falando positivo e negativo, mas a gente acaba trocando sobre isso. Às vezes não aparece as palavras positivo e negativo, mas a gente troca sobre isso. E a gente vê que é o professor que faz isso e não conversa, mas o problema é mesmo, às vezes é de outra escola, o problema é o mesmo. Então é aí que eu pego, que eu falo assim:

- ‘Então, não sou eu que sou reclamona’, o problema tá geral. [...] A gente concorda, toda vez a gente precisa mudar a postura da gente, precisa melhorar, a gente não pode viver só assim, mas tá geral, tá geral, não tá só aqui na minha cidade, não tá só aqui no meu Estado... Isso tá um descontentamento geral. (Professora Valquíria, 43 anos).

A gente discute muito, a gente discute assim a posição do professor hoje na atualidade, como o professor tá lidando dentro da sala de aula, o valor que o professor tá tendo na sociedade, embora o professor às vezes não é valorizado, mas a gente conversa muito sobre isso, na questão do valor que o professor tem hoje na sala de aula e na sociedade na atualidade, porque os valores estão sendo muito assim invertido, né? E hoje a gente tá discutindo muito isso, até que ponto o professor vale muito na vida de um ser humano em relação à sociedade, civilização, cidadania. A gente discute muito isso daí. (Professora Geovana, 28 anos).

Em meio às constatações sobre a “perda de valor do professor” – respeito, reconhecimento, o cansaço e os desafios que enfrentam, as professoras jovens apesar de já participarem de tais discussões e vivenciarem alguns sentimentos comuns às professoras adultas, também, conseguem compreender as trocas intergeracionais como uma nova forma de olhar para a profissão a partir de outra ótica, conferindo às professoras adultas e a elas mesmas *status* de formadoras umas das outras.

Bom, eu acho que eu a gente que chega mais nova acaba dando um pouco de energia pros que estão há mais tempo, porque você vai cansando, como toda profissão você vai tendo o seu tempo de carreira, você acaba ficando mais cansado, mais estressado. E eu acho que a gente acaba com a nossa inexperiência, eu acho que você vir perguntar, pedir informação, acaba animando esse professor que tava desanimado “Nossa, eu sou útil ainda, né”. Vamos tentar fazer coisas diferentes, então a gente também, apesar da nossa inexperiência, a gente traz coisas novas que a gente pode ensinar. (Professora Débora, 24 anos).

As professoras adultas também procuravam encontrar pontos positivos na profissão que exercem e buscavam meios de mostrar sua insatisfação e de se sentirem valorizadas:

Conversava sim, até ficava encantada quando via um jovem querendo ser professor, se interessando pela educação. [Conversamos] sobre as dificuldades e também sobre as alegrias que a profissão nos dá. (Professora Joana, 57 anos).

Então, é esse ano os professores fizeram uma manifestação, [...] eu me senti assim, eu me senti que a minha profissão é muito importante, pela primeira vez depois de vinte e dois anos, sabe? Onde os professores se uniram mesmo prá pedir essa manifestação de aumento [salarial] prá [representante do executivo municipal. [...] Foi assim, tinha umas frases em uns cartazes, todos os professores foram de preto, e tinha mais, parece, mais de quatrocentos professores que manifestaram nesse dia. (Professora Jurema, 42 anos).

A percepção dos dilemas que enfrentavam, das potencialidades do seu trabalho e a relação dele com outras questões que extrapolavam os muros escolares eram frequentemente temas das trocas intergeracionais gestadas entre as professoras adultas e jovens:

A gente sempre troca experiências, novas atividades que foram trabalhadas, novos projetos que foram feitos, sobre os alunos, o que pode ser feito com o aluno que apresenta x de dificuldade, então a gente sempre troca experiências. A gente conversa sempre sobre isso. A gente conversa assim sobre a valorização do professor, agora atualmente a nova gestão

administrativa fez uma promessa de campanha voltada pra educação, que teria melhores condições no nosso salário, então a gente sempre questiona sobre isso, o que que foi feito, o que ainda falta a ser feito, então a gente sempre comenta sobre isso, principalmente, sobre a valorização do professor. (Professora Jéssica, 28 anos).

Outro assunto que costumava envolver bastante todos os professores da escola e que ensejava discussões eram os projetos, propostas ou diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação. Algumas são duramente criticadas e têm um grande número de adesões, outras, no entanto, geram controvérsias e promovem a formação de grupos favoráveis e contrários. Poucas são bem vistas e apoiadas por grande parte dos docentes, como no caso da indicação de uma professora da escola para fazer parte de uma comissão para discutir melhorias para área da educação no município. As professoras trocaram ideias sobre nomes, chegaram a um consenso e elogiaram a iniciativa da Prefeitura Municipal:

A professora Rafaela salientou várias vezes que eles querem gente que fala, que abre a boca, então pensaram que não seria bom que os representantes fossem eleitos, pois nem todos tem o perfil e chegam lá e não falam nada. Lembrou ainda que essa professora seria a porta-voz das demandas da escola, então os outros professores precisavam passar para essa representante seus anseios, pontos de vistas e discutir em consenso aquilo que querem. Falou ainda que essa já é uma boa iniciativa, pois o executivo municipal se dispôs a ouvi-los. As outras professoras presentes concordaram. (Caderno de campo, 14/05/2013).

As professoras entrevistadas, da geração adulta e da jovem geração, se posicionaram, invariavelmente, de modo crítico e negativo aos programas, projetos e ações de formação continuada que lhes são ofertados ou induzidos por diferentes atores institucionais – públicos ou privados; elas deixaram claro que, na oferta dos cursos que lhes chegam, há evidente descompasso entre as expectativas que têm de processos de formação continuada que contemplem suas demandas, necessidades e urgências que emergem das relações de

ensino-aprendizagem e social que conformam o cotidiano do trabalho escolar que realizam.

No entanto, quando questionadas sobre as trocas e mais precisamente sobre as permutas intergeracionais que realizam no contexto das interações do mundo escolar que coabitam, elas evidenciaram que as mesmas não só ocorrem, mas elas oferecem respostas – teórico-práticas e/ou apenas práticas às questões e problemas que devem enfrentar na sala de aula, no âmbito das interações entre professor-aluno, no contexto das relações de ensino-aprendizagem ou temáticas de diferentes tipos que envolvem o trabalho pedagógico na escola em seu conjunto.

Grande parte das docentes, tanto adultas quanto jovens, em suas entrevistas, também tornou evidente que as trocas não ocorrem apenas no âmbito de uma relação unidirecional, unilinear das docentes mais velhas para docentes mais novas. Neste estudo, o que pudemos identificar e compreender é que, entre elas, há uma constante interação e o que foi denominado por Mannheim (1993, p.220, tradução livre) de uma **tendência retroativa nas interações entre as gerações**, pois se o mais velho contribui para educar e socializar o mais novo, muitas vezes o novo também assume a posição de ser educador e agente socializador do mais velho (Ibid., 1993, p. 220).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando voltamos nossa atenção à formação continuada dos professores da educação básica, podemos constatar com facilidade que as possibilidades formativas que eles encontram são variadas, elas incluem cursos de curta duração, de aprimoramento, passam por um outro curso de graduação – de licenciatura ou bacharelado, de extensão e especialização na pós-graduação *lato sensu*, abrangendo também os estudos pós-graduados *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Diversos, como as opções de formação continuada, são os objetivos dos cursos ou práticas formativas, bem como os motivos que levam os professores a buscar e frequentar estes espaços e tempos de formação denominados de formação contínua, formação permanente, capacitação, “reciclagem”, entre outros. Os professores se veem envolvidos nessas experiências formativas e socializadoras a partir de múltiplas intencionalidades: com a finalidade de aprimorar as práticas desenvolvidas em sala de aula, obter qualificação de nível maior, conquistar aumento salarial via evolução na carreira, melhorar seu posicionamento na carreira docente ou com o intuito de desenvolver novos aprendizados, acessar novos saberes e/ou buscar novos aportes científicos e teóricos que possam dar apoio ou suportes a sua prática docente cotidiana; enfim, a partir delas, os professores buscam respostas às suas inquietações, expectativas, demandas e problemas sobre o mundo escolar (FUSARI, 1988, 1997).

Diante dos problemas encontrados nas escolas brasileiras, com o objetivo de amenizar ou superar as deficiências evidenciadas na educação básica e ensejar a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes, mediante as proposições legais no âmbito educacional, a formação continuada de professores passou a ser concebida pelos sistemas ou redes de ensino como uma de suas atribuições. Assim, os entes federativos se incumbem de organizar práticas de formação continuada aos seus professores ou contratam assessorias externas especializadas para oferecerem esse tipo de serviço (GATTI, 2009).

Na confluência dessas várias fontes e oportunidades de formação continuada, ocorrem aquelas denominadas de formação continuada em serviço que são realizadas no âmbito da própria instituição em que os docentes atuam e deveriam versar sobre os problemas ou anseios dos professores, a partir da realidade concreta da escola e, eventualmente, do seu entorno, de forma a encontrar possibilidades de atenuá-los ou mesmos superá-los e, de fato, contribuir com os processos formativos dos sujeitos com ela envolvidos (PORTO, 2000; FUSARI & FRANCO, 2005; AZANHA, 2006; LIMA, 2007).

Porém, a prática mais recorrente, também constatada no desenvolvimento da pesquisa que empreendemos, ainda é o oferecimento, pelo poder público ou pelos gestores dos estabelecimentos públicos de ensino básico, de capacitações na forma de pacotes fechados, prontos. As formações reúnem professores de diferentes escolas para explanar sobre assunto já predefinido anteriormente; ou os formadores vão até determinadas escolas, também como uma proposta definida por sujeitos exteriores às instituições e, por isso, pouco ou nada contribuem com as práticas dos professores que ali desenvolvem o seu ofício (AZANHA, 2006).

Tendo em vista esse contexto, a presente investigação tinha como objetivo estudar o encontro de diferentes gerações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da escola, verificando se eles estabeleciam trocas intergeracionais e se estas contribuíam à formação continuada em serviço destes docentes. Em outras palavras, nossa intenção era compreender se no encontro de professores com idades diferentes e pertencimentos históricos, sociais e culturais diversos (MANNHEIM, 1993) havia a ocorrência de trocas formativas, socializadoras, de dupla mão, “co-figurativas” (MEAD, 1971), que pudessem ser compreendidas como práticas de formação continuada em serviço.

Assim, no âmbito de uma escola pública de ensino fundamental, situada no interior do Estado de São Paulo, dialogamos com duas distintas gerações de docentes: a geração de professoras adultas e a geração de professoras jovens. Além do fator etário para a conformação dos grupos geracionais, consideramos as vivências e trajetórias que estes sujeitos estabeleceram em

um mesmo espaço geográfico – o interior nordeste do Estado de São Paulo – porém, em temporalidades distintas, que configuraram pertencimentos e acessos a processos iniciais de formação docente também diferenciados, gestando marcas características em cada geração.

A geração adulta de professoras envolveu docentes com mais de quarenta anos de idade, mais de quinze anos de atuação no exercício da docência, e que efetivaram sua formação inicial para se tornarem professoras na Habilitação ao Magistério de nível médio (na vigência da LDB nº 5692/71) e, posteriormente, quando já atuavam profissionalmente na área do magistério da educação básica, elas se decidiram por obter certificação profissional de nível superior, realizando a Licenciatura em Pedagogia.

Além desses fatores que aproximam as professoras da geração adulta, descobrimos que seus genitores dispunham de poucos anos de estudo na educação básica ou nem chegaram a acessar qualquer tipo de escolarização. Durante a vivência da adolescência, quase todas se dedicaram apenas aos estudos e, muito novas, optaram por se formar como professoras no âmbito do Magistério, com motivações díspares. Esta formação “precocce” as levou logo a ingressarem no mundo da escola e do trabalho, atuando como professoras iniciantes ainda muito novas. Em suas primeiras experiências como docentes, elas rememoraram que os pares foram importantes parceiros para dirimir as dúvidas que surgiam e auxiliá-las no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na construção da identidade profissional docente. Quando já acumulavam experiências e alguns anos de atuação como docentes, foram cursar a graduação em Pedagogia, também a partir de motivações e estímulos de diversas ordens.

Essas professoras, ao estabelecerem comparações entre a Habilitação ao Magistério e a Licenciatura em Pedagogia que frequentaram, foram categóricas em afirmar que o curso de nível médio à docência foi mais significativo do que o curso de nível superior, no sentido de lhes oferecer subsídios teóricos e práticos que podiam utilizar nas práticas que realizavam em sala de aula. As professoras adultas também compreendem que superados os primeiros anos de trabalho como docentes, elas passaram a corroborar com

a formação das docentes jovens que ingressavam no mesmo local de trabalho, e que agora elas assumiam o mesmo papel que as professoras mais experientes exerceram quando do início de suas carreiras no magistério.

As geração jovem de professoras, conformada por docentes com idade entre vinte e quatro e vinte e nove anos, dispõe de pouco tempo de experiência profissional no exercício do magistério, cerca de cinco anos. Essas docentes, ao se decidirem pela carreira docente nos iniciais do ensino fundamental, tiveram que se engajar em cursos de graduação superior: Pedagogia ou Normal Superior, devido às recentes mudanças ocorridas na legislação educacional quanto à formação inicial para o exercício do magistério na realidade brasileira. Dessa forma, todas optaram pelo curso de Pedagogia.

O fator etário e a formação inicial realizada no âmbito de um curso superior já diferenciam as professoras jovens daquelas da geração adulta. Mas além dessa diferenciação, há outros elementos que nos auxiliaram nesta comparação. Os pais das professoras jovens acessaram pelo menos os anos iniciais do ensino fundamental, situação diversa dos genitores das adultas que, em alguns casos, nem eram alfabetizados. Durante a realização da graduação, ou seja, período de formação inicial para a docência, todas as professoras jovens estavam concomitantemente inseridas no mundo do trabalho, diferente das adultas que durante a vivência do curso de Magistério só estudavam. Outra distinção se refere à ajuda governamental que três docentes jovens receberam para poder concluir a formação de nível superior.

Todavia, se há diferenças entre as gerações de docentes pesquisadas, também há pontos de convergências em suas biografias escolares e experiências profissionais. Assim como as docentes adultas, as jovens buscaram auxílio com profissionais mais experientes em suas primeiras vivências como professoras, através de trocas educativas intergeracionais, em que também expunham seus pontos de vistas e compartilhavam, quando possível, o seu repertório de práticas e acervo de saberes apreendidos durante a formação inicial ou ainda em suas recentes experiências profissionais no ambiente escolar, ou em outros espaços produtores de saberes.

Convivendo profissionalmente em uma mesma instituição de ensino, as professoras das duas gerações interagem continuamente em diferentes tempos e espaços da escola. Os encontros, além de promoverem a socialização entre os pares, abrangem diversos temas, questões ou problemas pertinentes ao cotidiano escolar, com a predominância daqueles que envolvem questões de ordem didático-pedagógica, relativos à rotina e apoio ao trabalho docente e escolar, às novas tecnologias da informação, à carreira docente, ao trabalho coletivo escolar etc, enfim, suas dificuldades, anseios e dilemas; também há trocas sobre as alegrias de ser professor, assim como a “(des)valorização”, a falta de reconhecimento e respeito aos professores na atualidade, tanto dos órgãos de gestão da educação, como das famílias de seus alunos e mesmo das crianças-sujeitos educandos com os quais trabalham. Uma professora da geração adulta sintetizou bem estas interações estabelecidas entre os docentes e que ocorrem até mesmo nos lugares mais inusitados. “Professor [...] conversa de escola o tempo inteiro, independente do lugar em que você está, até em supermercado. Não acontece com você? (risos).” (Professora Benedita, 43 anos).

Constatado este caráter interativo, socializador, esta espécie de “cultura configurativa” (MEAD, 1971) entre as gerações de professoras que participaram da pesquisa que desenvolvemos, concluímos que, de fato, elas realizavam trocas intergeracionais. Nesse contexto, ao focarmos nosso olhar sobre as trocas educativas e formativas que as docentes adultas e jovens estabeleciam, descobrimos que estas permutas eram diversificadas, ancoradas em diferentes perspectivas do desenvolvimento do trabalho pedagógico e também frutos da mobilização de diferentes saberes por parte delas. Para apreender melhor os conteúdos que estas trocas ensejavam, agrupamo-las em seis categorias como forma de apreender melhor se podiam ser compreendidas como indícios de formação continuada em serviço das docentes focalizadas por nosso estudo e, se contribuíam para com o *savoir faire* (TARDIF & RAYMOND, 2000) delas.

Os resultados da pesquisa empreendida apontam que estas trocas intergeracionais podem ser admitidas como oportunidades de formação continuada em serviço no âmbito da escola e, ainda, de acordo com as docentes participantes da investigação, as trocas contribuem para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico, em sala de aula, além de colaborarem com a formação profissional individual. De acordo com o nosso estudo, as professoras da geração jovem foram as mais beneficiadas com as trocas intergeracionais, aprendendo novas práticas, ressignificando seus conhecimentos teóricos e mobilizando saberes de várias dimensões. Porém, elas também contribuem com os planos socializadores e formativos das docentes da geração adulta. No âmbito dessas interações não há unidirecionalidade, não há a prevalência de uma intencionalidade e vontade unicentradas, unívoca; as relações de poder que entre elas se estabelecem são menos verticais, hierarquizadas, e marcadas por maior horizontalidade. (MANNHEIM, 1993).

As trocas ocorrem em função de demandas, problemas e necessidades relativas ao cotidiano do trabalho em sala de aula, das múltiplas interações e relações sociais que estabelecem no dia a dia da escola; elas derivam das interações que as docentes estabelecem com as famílias dos seus educandos; da complexidade administrativa e burocrática que invade o ambiente escolar; das interações que travam com o órgão público municipal responsável pela unidade escolar em que atuam. As trocas se fundamentam, também, na percepção que as professoras compartilham de que o modelo familiar hegemônico passa por mudanças ou mutações; do sentimento que têm em comum de que a infância e as crianças do presente são diversas da infância e da criança que elas acessaram e foram no passado, em que as relações entre as gerações eram mescladas por processos socializadores semelhantes ao “pós-figurativo” ou “cofigurativo”, tal como sugerido por Mead (1971).

As trocas têm como referências, ainda, as percepções que as docentes têm de que a escola, o professor e a educação escolar não ocupam mais uma centralidade inquestionável na vida e nos processos socializadores das novas gerações de crianças-alunos, razões que as levam a afirmar, recorrentemente, que vivem uma crise de valorização e reconhecimento da figura e da autoridade do professor, do adulto, e que estamos diante da vigência de uma cultura próxima do que Mead (1971) denominou de “pré-figurativa”, na medida em que “à rapidez atordoante das transformações que intervêm na nossa vida cotidiana” (Ibid., p.107) acaba por colocar em novo registro ou desestabilizar as

interações e relações entre os adultos e os mais novos. Assim, as trocas intergeracionais focam ou deveriam valorizar mais do que o saber-fazer docente, incorporando aspectos do desenvolvimento profissional, pessoal e institucional destes professores, em um processo colaborativo e coletivo.

Na medida em que o órgão municipal da educação responsável pelo estabelecimento de ensino em que atuam não demonstra vontade ou sensibilidade política para buscar respostas, em conjunto com os gestores e os professores da instituição, às demandas, questões ou necessidades de conhecimento e saber que eles vivenciam no interior do universo escolar, as docentes pesquisadas se nutrem, bem ou mal, dos cursos “pré-formatados” que lhes são oferecidos/impostos, ou da frequência a cursos de curta ou longa duração que escolhem frequentar. Mas, sobretudo, se ancoram também nas trocas intergeracionais que conformam. Isso acontece porque a escola em que atuam não se compreende como coletivo para si, mobilizando-se para se organizar, efetivamente, como um espaço de formação dos professores, uma formação continuada em serviço.

Por outro lado, as trocas intergeracionais que presenciamos e as que foram extraídas das narrativas das docentes pesquisadas demonstram que o discurso do professor “despreocupado” com sua formação, do “professor apático”, do professor “resistente” a propostas formativas, não pode ser generalizado, pois ele não se sustenta na integralidade. Se, em alguma medida, aquelas percepções são verdadeiras, é somente parte de uma verdade que precisa ser mais bem apreendida e trabalhada, tanto do ponto de vista político como educativo.

Também temos de considerar que, ainda que as trocas intergeracionais constatadas sejam solidárias, ricas, pertinentes e forneçam respostas imediatas ou não às demandas das professoras, elas não são potentes o suficiente para produzirem respostas teoricamente fundamentadas para os problemas atuais que as duas gerações de professoras se defrontam e enfrentam no dia a dia de seu trabalho. As trocas intergeracionais que formalizam constituem uma evidência de que, além de valorizarem a formação continuada em serviço, elas solicitam a ação de uma vontade política que

contemple a busca teoricamente embasada de respostas às questões que vivenciam na prática da sala de aula e no interior da escola.

Por outro lado, o coletivo gestor das unidades escolares, associado aos professores, nos horários de trabalho coletivo, deveria efetivamente considerar o “chão da escola” e as trocas intergeracionais como contributos indispensáveis aos processos de formação docente. Em outras palavras, ele poderia transformar os HTPCs em efetivos espaços e tempos de formação continuada em serviço, se tomassem como ponto de partida os conteúdos das trocas estabelecidas por diferentes gerações de professores para, na sequência, a partir de diferentes apoios internos e externos à escola, explorá-los à luz do conhecimento científico.

Ao encerrarmos este texto, mas não necessariamente concluindo, compreendemos que o nosso estudo evidenciou a convivência e as trocas formativas entre professores de diferentes gerações, não apenas do ponto de vista etário, mas também a partir de seus múltiplos pertencimentos históricos e sociais. Nos achados que extraímos dos trabalhos de campo, observação e entrevistas, constatamos que as professoras entrevistadas, adultas e jovens, interagem, produzem laços sociais e educativos que se desdobram em arranjos socializadores recíprocos, em interações solidárias e em relações de apoio mútuo. A partir dos vínculos e experiências que tecem conjuntamente, elas produzem e reproduzem respostas às demandas e aos problemas que consideram ser os que mais as angustiam na atividade docente, nas relações com seus alunos, nas relações de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula em particular e na escola em seu conjunto.

Contudo, a partir dos resultados obtidos com esta pesquisa, foi ainda possível apreender que as trocas que as professoras de diferentes gerações efetuam, não são suficientemente potentes para construir uma escola pública de ensino fundamental que seja capaz de compreender e trabalhar com e sobre as mudanças que os novos tempos carregam; mudanças que se expressam na perda de centralidade da escola para as novas gerações de crianças-estudantes, filhos e filhas de um novo tempo histórico-social, com alterações culturais e tecnológicas inquestionáveis, e que carregam também

transformações perceptíveis nas relações entre as gerações. Mudanças essas que têm as crianças-sujeitos educandos e suas famílias, suas condutas e comportamentos, como atores centrais e porta-vozes. A compreensão dessa nova realidade e as respostas que as diferentes gerações produzem num mesmo espaço-tempo de trabalho é o desafio posto a outros e novos estudos acadêmicos.

REFERÊNCIAS⁵⁹

ABREU, G. S. A & MINHOTO, M. A. P. Política de admissão ao ginásio ((1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 107-118, jun2012.

ALMEIDA, M. I. Formação continuada de professores. **Boletim Salto para o Futuro**, v.13, p. 3-10, 2005.

ALMEIDA, S. V. & LARA, A. M. B. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 106 - 117, mar. 2005.

ATTIAS-DONFUT, C. & LAPIERRE, N. La dynamique de les générations. In: **Communications**, 59, 1994. pp. 5-13.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas . **Revista USP**, São Paulo, dez, jan, fev,1990-1991.

_____. **Uma ideia de pesquisa educacional**, São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-60.

BRASIL. **Lei Federal Nº4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:

⁵⁹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2014.

_____. **Lei Federal Nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em 30 de outubro de 2014.

_____. **Lei Federal Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2015.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da Educação e mudanças na LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: Brzezinski, I. (org.) **LDB/1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação.** São Paulo, Nacional, 1964.

DAVIS, C. et al. Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 227-245, jan./abr. 2007.

DICIONÁRIO DIGITAL AURÉLIO. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acessado em 25 de junho de 2014.

DOMINGUES, J. M. Gerações, modernidade e subjetividade. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, 14(1): 67-89, maio de 2002.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.139-154, março/ 2002.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo, Perspectiva, 1976. (Coleção Estudos, 41).

FEIXA, C. & LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 25, nº 2, maio/agosto de 2011.

FORQUIN, J. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**. SESC São Paulo: outubro 2003.

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. **Série Idéias n. 12**, São Paulo: FDE, p. 25-33, 1992.

_____. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

_____. **Formação contínua de educadores – Um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1997.

FUSARI, J. C. & FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. **Boletim Salto para o Futuro**, v.13, p. 18-23, 2005.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOVERNO acaba com o curso de Magistério. Diário web. 11 de novembro de 2003. Disponível em: http://diarioweb.terra.com.br/noticias/corpo_noticia.asp?IdCategoria=121&IdNoticia=38107. Acessado em 15 de maio de 2014.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, V. 21, nº37, 2011, 1-19.

LIMA, M. S. L. & GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: Pimenta, S. G & Ghedin, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, V. M. M. **A formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

LIRA, A. T. S. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). (s/d). Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>, acessado em maio de 2015.

MAGNANI, J. G. C. **O (velho e bom) caderno de campo**. Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. Núcleo de Antropologia Urbana da USP (NAU), São Paulo, nov. 1996. Disponível em: <[http://www.n-au.org/0%20\(velho%20e%20bom\)caderno.doc](http://www.n-au.org/0%20(velho%20e%20bom)caderno.doc)> (Artigo original publicado na Revista Sexta-feira, São Paulo, n.1, maio 1997).

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. In: **Revista Española de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-244, 1993.

MEAD, M. **Le fossé des générations**, Paris, Editions Denoël, 1971.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 de março de 2015.

NAKANO, M. **Jovens no encontro de gerações: democracia e laços solidários no mundo do trabalho**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Professores – imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In OLIVEIRA, C. R. **O trabalho do antropólogo**, São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 1998.

ORTEGA Y GASSET, J. “La idea de las generaciones”, El tema de nuestro tiempo, Obras completas, Vol. 3, Madri: **Revista de Occidente**, pp. 145-156 [The modern theme, Nova York: Harper & Row, 1961] [1966].

PASCHOAL, J. D. & MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

PIMENTA, S. G. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª a 4ª Série do 1º Grau**, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias03_p035-044_c.pdf. Acesso em: 24 mai. 13.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. & GONÇALVES, C. L. **Revendo o ensino de 2º grau propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.

PINTO, J. M. R. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

PORTO, Y. da S. Formação Continuada: a prática recorrente. In: Marin, A. J. et al. **Educação Continuada.** Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-37.

SANTOS, R. C. P. B. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa Escola da Família.
http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/bolsa_universidade.html.
Acesso em 23 de março de 2015.

SINDICATO DOS PROFESSORES OFICIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO - **APEOESP**. História das lutas e conquistas do sindicato. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/>, acesso em 25 de novembro de 2014.

SUFICIER, D. M. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/AR.** Dissertação de Mestrado (Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – campus Araraquara, 2013.

SZYMANSKI, H. et al. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, M & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, A. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP/MEC, vol. XVIII, jul-set, 1957, n.57.

TOMIZAKI, K. A. **Ser metalúrgico no ABC: rupturas e continuidades nas relações intergeracionais da classe trabalhadora**. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, 2005.

TORRES, M. L. **A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, vol. 25, n.2, Brasília, Maio/Agosto, 2010.

XAVIER, A. P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 293-307, abr./jun. 2012.

ZANNARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: PROFESSORAS DA GERAÇÃO ADULTA E DA JOVEM GERAÇÃO

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Nome completo: _____

1.2 Sexo

1.2.1 () Mulher 1.2.2 () Homem

1.3 Você se considera de cor/raça:

1.3.1. () Branca

1.3.2. () Preta

1.3.3. () Amarela

1.3.4. () Parda

1.3.5. () Indígena

1.3.6. () Outra

1.4 Mês e ano de Nascimento: ____/____

1.5 Em qual faixa etária você se encontra?

1.5.1. () 17 anos a 24 anos

1.5.2. () 25 anos a 29 anos

1.5.3. () 30 anos a 35 anos

1.5.4. () 36 anos a 40 anos

1.5.5. () 41 anos a 45 anos

1.5.6. () 46 anos a 50 anos

1.5.7. () 51 anos a 55 anos

1.5.8. () 56 anos a 60 anos

1.5.9. () 61 anos ou mais

1.6 Local de nascimento⁶⁰

1.6.1. () Sumaré

1.6.2. () Campinas

1.6.3. () Americana

1.6.4. () Outro município do Estado de São Paulo

1.6.5. () Outros Estados

1.6.7. () Exterior

1.7 Estado civil:

1.7.1. () Solteiro(a)

1.7.2. () Casado(a)

1.7.3. () União Estável (mora com o companheiro)

1.7.4. () Desquitado(a)

1.7.5. () Divorciado(a)

⁶⁰ Os nomes dos municípios foram alterados para garantir o sigilo a respeito da localidade sede da pesquisa.

1.7.6. () Viúvo(a)

1.8 Você tem filhos (as):

1.8.1 Sim ()

1.8.2 Não ()

2. DADOS DA FAMÍLIA DE ORIGEM

2.1 Qual é ou era o nível de escolaridade de seu pai?

2.1.1. () Não sabe ler nem escrever

2.1.2. () Ensino fundamental incompleto

2.1.3. () Ensino fundamental completo

2.1.4. () Ensino médio incompleto

2.1.5. () Ensino médio completo

2.1.6. () Ensino superior incompleto

2.1.7. () Ensino superior completo

2.1.8. () Pós-graduação

2.1.9. () Não sei informar

2.2 Qual é ou era a situação ocupacional no último trabalho do seu pai?

2.2.1. () Empresário/Empregador

2.2.2. () Profissional liberal

2.2.3. () Trabalhador por conta própria

2.2.4. () Empregado, carteira assinada

2.2.5. () Empregado, sem carteira assinada

2.2.6. () Trabalhador familiar remunerado

2.2.7. () Trabalhador familiar não remunerado

2.2.8. () Militar

2.2.9. () Funcionário público

2.2.10. () Agricultor (proprietário ou arrendatário da terra)

2.2.11. () Empregado no meio rural

2.2.12. () Nunca teve um trabalho

2.2.13. () Não sei informar

2.2.14. () Outra situação. Qual?

2.3 Qual é ou era o nível de escolaridade de sua mãe:

2.3.1. () Não sabe ler nem escrever

2.3.2. () Ensino fundamental incompleto

2.3.3. () Ensino fundamental completo

2.3.4. () Ensino médio incompleto

2.3.5. () Ensino médio completo

2.3.6. () Ensino superior incompleto

2.3.7. () Ensino superior completo

2.3.8. () Pós-graduação

2.3.9. () Não sei informar

2.4 Qual é ou era a situação ocupacional no último trabalho de sua mãe?

2.4.1. () Empresária/Empregadora

2.4.2. () Trabalhadora por conta própria/profissional liberal

2.4.3. () Empregada, carteira assinada

- 2.4.4. () Empregada, sem carteira assinada
 - 2.4.5. () Trabalhadora familiar remunerada
 - 2.4.6. () Trabalhadora familiar não remunerado
 - 2.4.7. () Do Lar
 - 2.4.8. () Empregada doméstica
 - 2.4.9. () Militar
 - 2.4.10. () Funcionária pública
 - 2.4.11. () Agricultora (proprietária ou arrendatária da terra)
 - 2.4.12. () Não sei informar
 - 2.4.13. () Outra situação. Qual?
-

2.5 Incluindo você, quantos integrantes têm seu núcleo familiar de origem/família biológica ou não?

- 2.5.1. () 01
- 2.5.2. () 02
- 2.5.3. () 03
- 2.5.4. () 04
- 2.5.5. () 05
- 2.5.6. () Outros _____

3. DADOS DE ESCOLARIDADE ANTERIOR À VIDA UNIVERSITÁRIA

3.1 Você frequentou Creche?

- 3.1.1. () Sim
- 3.1.2. () Não

3.2 Se SIM:

- 3.2.1. () Totalmente em rede pública
- 3.2.2. () Parcialmente em rede pública
- 3.2.3. () Totalmente em rede privada
- 3.2.4. () Outros, especifique _____

3.3. Você frequentou Pré-Escola?

- 3.3.1. () Sim
- 3.3.2. () Não

3.4 Se SIM:

- 3.4.1. () Totalmente em rede pública
- 3.4.2. () Parcialmente em rede pública
- 3.4.3. () Totalmente em rede privada
- 3.4.4. () Outros, especifique _____

3.5 Você realizou seu Ensino Fundamental:

- 3.5.1. () Totalmente em rede pública
- 3.5.2. () Parcialmente em rede pública
- 3.5.3. () Totalmente em rede privada
- 3.5.4. () Outros, especifique _____

3.6 Qual modalidade de Ensino Fundamental você cursou? (Assinale mais de um, se necessário)

- 3.6.1. () Regular

- 3.6.2. () Suplência/EJA presencial
3.6.3. () Obtenção do certificado por exames de suplência

3.7 Em que período(s) você cursou o Ensino Fundamental? (Assinale mais de um, se necessário)

- 3.7.1. () matutino
3.7.2. () vespertino
3.7.3. () noturno
3.7.4. () Outro, especifique _____

3.8 Você cursou o Ensino Médio:

- 3.8.1. () Totalmente em rede pública
3.8.2. () Parcialmente em rede pública
3.8.3. () Totalmente em rede particular
3.8.4. () Outros, especifique _____

3.9 Qual modalidade de Ensino médio você realizou? (assinale mais de um, se necessário)

- 3.9.1. () Curso regular
3.9.2. () Suplência/EJA presencial
3.9.3. () Obtenção do certificado por exames de suplência
3.9.4. () Curso técnico-profissionalizante
3.9.5. () Habilitação ao Magistério

3.10 Em que ano concluiu o Ensino Médio?

3.11 Cidade que concluiu o Ensino Médio: _____

3.12 Estado: _____

3.13 Você frequentou cursinho pré-vestibular?

- 3.13.1. () Sim 3.13.2. () Não

3.14 Se sim, por quanto tempo frequentou esses cursinhos pré-vestibulares?

- 3.14.1. () 1 ano
3.14.2. () 2 anos
3.14.3. () 3 anos ou mais

3.15 Quantos exames vestibulares você prestou até iniciar a Graduação em Pedagogia?

- 3.15.1. () 1
3.15.2. () 2
3.15.3. () 3 ou mais

3.16 Qual(ais) carreira(s) acadêmica(s) sonhava/desejava realizar na adolescência? (Indique três carreiras)

- 3.16.1. 1ª. _____
3.16.2. 2ª. _____

3.16.3. 3ª. _____

3.17 Você já iniciou outro curso de graduação anterior ao curso de Licenciatura em Pedagogia?

3.17.1. () Sim 3.17.2. () Não

3.18 Se sim, conseguiu terminá-lo?

3.18.1. () Sim 3.18.2. () Não

3.19 Se não, qual foi o motivo?

3.19.1. () Não teve condições financeiras.

3.19.2. () O curso não correspondeu as suas expectativas.

3.19.3. () Não tinha conhecimentos prévios suficientes para continuar o curso.

3.19.4. () Não conseguiu conciliar trabalho com estudo.

3.19.5. () Outro motivo _____

3.20 Você cursou alguma outra graduação após se formar em Pedagogia?

3.20.1. () Sim 3.20.2. () Não

3.21. Se sim, qual foi o curso?

4 – DADOS RELACIONADOS À VIDA UNIVERSITÁRIA

4.1 Em que ano ingressou na universidade para cursar a Licenciatura em Pedagogia?

4.2 Em que ano concluiu a sua graduação?

4.3 A instituição em que você se formou era:

4.3.1. () Pública 4.3.2. () Privada

4.4 Qual o nome da instituição em que se formou?

4.5 O curso que fez correspondeu a sua primeira escolha quando decidiu fazer uma graduação?

4.5.1. () Sim

4.5.2. () Não, tentei ingressar em outro(s) curso(s) sem sucesso

4.5.3. () Não, cursei outro(s) curso(s) sem chegar a concluí-lo(s)

4.5.4. () Não, conclui outro(s) curso(s) de graduação.

4.6 Se tivesse tido oportunidade, teria trocado de curso?

4.6.1. () Sim 4.6.2. () Não

4.7 Se sim, para qual? _____

4.8 Por que você escolheu este curso superior (Assinale os três principais fatores)?

- 4.8.1. ☐ Por influência da família
- 4.8.2. ☐ Para ter mais oportunidades profissionais
- 4.8.3. ☐ Por gosto
- 4.8.4. ☐ Porque confere prestígio
- 4.8.5. ☐ Porque proporciona segurança contra o desemprego
- 4.8.6. ☐ Pelas vantagens econômicas em médio prazo
- 4.8.7. ☐ Porque é uma profissão importante para a sociedade
- 4.8.8. ☐ Porque já tinha experiência de trabalho no magistério
- 4.8.9. ☐ Porque realizei ensino médio com habilitação para o Magistério
- 4.8.10. ☐ Por influência de amigos
- 4.8.11. ☐ Porque já trabalhava nesta área
- 4.8.12. ☐ Foi o curso que eu consegui ingressar
- 4.8.13. ☐ Foi o cursos que permitiu que eu conciliasse com o trabalho
- 4.8.14. ☐ É curso pouco concorrido no processo seletivo do vestibular
- 4.8.15. ☐ Foi o curso que eu podia pagar

4.9 Qual o **MOTIVO PRINCIPAL** que o levou a optar pela instituição em que se formou?

- 4.9.1. ☐ Era a instituição que oferecia o melhor curso de minha escolha
- 4.9.2. ☐ Praticava menores mensalidades
- 4.9.3. ☐ Era o mais próximo de minha residência
- 4.9.4. ☐ Era a escolhida pela maioria de meus amigos
- 4.9.5. ☐ O conceito que desfrutava como Instituição de Ensino
- 4.9.6. ☐ A riqueza cultural de sua vida universitária
- 4.9.7. ☐ A possibilidade de acesso a uma carreira profissional
- 4.9.8. ☐ Outro motivo

4.10 O que você esperava, em **PRIMEIRO LUGAR**, de um curso universitário?

- 4.10.1. ☐ Aquisição de cultura geral ampla
- 4.10.2. ☐ Formação profissional voltada para o trabalho
- 4.10.3. ☐ Formação teórica voltada para a pesquisa
- 4.10.4. ☐ Formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já estava desempenhando
- 4.10.5. ☐ Aquisição de conhecimentos que permitiriam compreender melhor o mundo em que vivemos
- 4.10.6. ☐ Aquisição de conhecimentos que permitiriam melhorar meu nível de instrução
- 4.10.7. ☐ Outra(s) alternativa(s)

4.11 Em quanto tempo você concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia?

- 4.11.1. ☐ 3 anos
- 4.11.2. ☐ 3 anos e 6 meses
- 4.11.3. ☐ 4 anos
- 4.11.4. ☐ 4 anos e 6 meses
- 4.11.5. ☐ 5 anos ou mais

4.12 Realizou o curso com algum apoio ou ajuda da família?

- 4.12.1. ☐ Sim

4.12.2. () Não

4.13 Realizou o curso com o apoio de outros(as) grupos e instituições?

4.13.1. Sim () 4.13.2. Não ().

4.14 Se sim, qual(is) grupo(s) ou instituição(ões) lhe apoiou? _____

4.15 Realizou o curso com alguma ajuda ou apoio institucional da Faculdade que cursou ou do Governo?

4.15.1. () Sim 4.15.2. () Não

5. INSERÇÃO NA ESFERA DO TRABALHO ANTES DE CURSAR A GRADUAÇÃO

5.1 Antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia você teve experiência(s) na esfera do trabalho (sem contrato formal)?

5.1.1. () Sim 5.1.2. () Não

5.2 Antes do ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia você exerceu trabalho ocupacional (emprego com contrato formal)?

5.2.1. () Sim 5.2.2. () Não

5.3 Se respondeu sim às questões nos itens 5.1 e/ou 5.2, com qual idade começou a trabalhar?

5.4 Antes de iniciar a Licenciatura em Pedagogia você teve experiência(s) de estágio remunerado?

5.4.1. () Sim 5.4.2. () Não

6. INSERÇÃO NA ESFERA DO TRABALHO DURANTE A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA:

(Somente para aqueles que cursaram o ensino médio com Habilitação para o Magistério, se você não cursou passe para a questão 6.3)

6.1 Durante a realização do ensino médio com Habilitação para o Magistério você teve experiência(s) de trabalho remunerado?

6.1.1 () Sim 6.1.2 () Não

6.2 Se sim, cite a(s) três principais ocupações que você teve e em qual(is) dela(s) você teve contrato formal de trabalho (com registro em carteira profissional).

6.2.1. _____

6.2.2. _____

6.2.3. _____

6.3 Durante a realização da Licenciatura em Pedagogia você teve experiência(s) de trabalho remunerado?

6.3.1 () Sim 6.3.2 () Não

6.4 Se sim, cite a(s) três principais ocupações que você teve e em qual(is) dela(s) você teve contrato formal de trabalho (com registro em carteira profissional).

6.4.1. _____

6.4.2. _____

6.4.3. _____

7. INSERÇÃO NA ESFERA DO TRABALHO APÓS A CONCLUSÃO/DIPLOMAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

7.1 Após a conclusão/diplomação na Licenciatura em Pedagogia e antes de ingressar no seu emprego atual, você teve experiência(s) de trabalho remunerado?

7.1.1. () Sim 7.1.2. () Não

7.2 Se sim, cite as ocupações que você ocupou na esfera do trabalho após a conclusão/diplomação no Curso de Licenciatura em Pedagogia e indique em qual(is) dela(s) você teve contrato formal de trabalho (com registro em carteira profissional).

7.2.1. _____

7.2.2. _____

7.2.3. _____

7.3 Após a conclusão/diplomação da Licenciatura em Pedagogia você prestou outros processo de seleção(ões) ou concurso(s) público(s) para a área do magistério, além deste que possibilitou seu emprego atual?

7.3.1. Sim () 7.3.2. Não ()

7.4 Se sim, indique quanto(s) processos de seleção ou concurso(s) público(s) para o magistério você prestou, o nome do(s) município(s) e Estado(s) e o(s) resultado(s) obtido(s).

7.4. Indique os Processo(s) Seletivos		7.5. Município	7.6. Estado	7.7. Resultado(s): Aprovado/ Reprovado
1º.	7.4.1.	7.5.1.	7.6.1.	7.7.1.
2º.	7.4.2.	7.5.2.	7.6.2.	7.7.2.
3º.	7.4.3.	7.5.3.	7.6.3.	7.7.3.
4º.	7.4.4.	7.5.4.	7.6.4.	7.7.4.
5º.	7.4.5.	7.5.5.	7.6.5.	7.7.5.
6º.	7.4.6.	7.5.6.	7.6.6.	7.7.6.
7º.	7.4.7.	7.5.7.	7.6.7.	7.7.7.

7.8 Imediatamente após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia você foi trabalhar:

7.8.1.() no magistério na educação infantil em escola pública

Especialização			
----------------	--	--	--

8.3 A Rede de Ensino em que você trabalha oferece oportunidades de formação continuada?

8.3.1. () Sim

8.3.2. () Não

8.4 Se sim, quais?

8.5 Nos últimos três anos você participou de cursos de extensão, aprimoramento ou capacitação que foram oferecidos pela Rede de Ensino em que atua?

8.5.1. () Sim

8.5.2. () Não

8.6 Se respondeu sim, cite os três principais cursos que fez, o tema abordado, a carga horária de cada um e qual foi a instituição organizadora.

8.6. Curso	8.7. Tema	8.8. Carga horária	8.9. Instituição
8.6.1.	8.7.1.	8.8.1.	8.9.1.
8.6.2.	8.7.2.	8.8.2.	8.9.2.
8.6.3.	8.7.3.	8.8.3.	8.9.3.

8.10 Nos últimos três anos você participou de cursos de extensão, aprimoramento ou capacitação que não foram oferecidos pela escola em que atua?

8.10.1. () Sim

8.10.2. () Não

8.11 Se respondeu sim, cite os três principais cursos que fez, o tema abordado, a carga horária de cada um e qual foi a instituição organizadora.

8.11. Curso	8.12. Tema	8.13. Carga horária	8.14. Instituição
8.11.1.	8.12.1.	8.13.1.	8.14.1.
8.11.2.	8.12.2.	8.13.2.	8.14.2.
8.11.3.	8.12.3.	8.13.3.	8.14.3.

8.15 E a escola em que você leciona oferece oportunidades de formação continuada em serviço?

8.15.1. Sim ()

8.15.2. Não ()

8.16 Se respondeu sim, quais são elas? Em que momentos acontecem?

8.17 Para você a formação continuada é importante?

8.17.1. () Sim

8.17.2. () Não

9. O PROFESSOR E A ESCOLA EM QUE ATUA

9.1 Há quanto tempo você trabalha como professor?

9.1.1. () de 1 a 3 anos

9.1.2. () de 4 a 7 anos

9.1.3. () de 8 a 10 anos

9.1.4. () de 11 a 15 anos

9.1.5. () de 16 a 20 anos

9.1.6. () mais de 20 anos

9.2 Você trabalha em outra escola?

9.2.1. () Sim

9.2.2. () Não

9.3 Quantas horas você trabalha por semana?

9.3.1. () Até 30 horas semanais

9.3.2. () Entre 30 e 40 horas semanais

9.3.3. () Até 60 horas semanais

9.3.4. () Mais de 60 horas semanais

9.4 Qual é em média seu nível salarial?

Salário Mínimo Oficial: R\$ 678,00

9.4.1. () Um salário mínimo - R\$ 678,00

9.4.2. () Dois salários mínimos - R\$ 1.356,00

9.4.3. () Três salários mínimos - R\$ 2.034,00

9.4.4. () Quatro salários mínimos - R\$ 2.712,00

9.4.5. () Cinco salários mínimos - R\$ 3.390,00

9.5.6. () Seis salários mínimos - R\$ 4.068,00

9.6.7. () Sete salários mínimos - R\$ 4.746,00

9.7.8. () Oito salários mínimos - R\$ 5.424,00

9.8.9. () Nove salários mínimos - R\$ 6.102,00

9.9.10. () Dez salários mínimos - R\$ 6.780,00

9.10.11. () Não quero responder

9.5 Você participa de algum órgão colegiado da sua escola?

9.5.1. () Sim

9.5.2. () Não

9.6 Se respondeu sim, qual?

9.7 Você participa da gestão da sua escola?

9.7.1. () Sim

9.7.2. () Não

9.8 Você ajudou a construir o projeto político pedagógico da sua escola?

9.8.1. () Sim

9.8.2. () Não

9.9 Você conhece o projeto político da sua escola?

9.9.1. () Sim

9.9.2. () Não

10. Estaria disposto(a) a participar de uma próxima etapa da pesquisa?

10.1. () Sim

10.2. () Não

*

Email: _____

* Telefone para contato: _____

Obrigado pela sua atenção!

APÊNDICE B – TCLE**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome da pesquisa: Um olhar para a formação continuada de professores a partir do encontro geracional

Pesquisador Responsável: Tiago Henrique da Silva Ramos

Orientador: Professor Doutor Elmir de Almeida

Estou realizando uma pesquisa de mestrado em Educação sobre o encontro de diferentes gerações de professores no interior de uma escola de ensino fundamental e a formação continuada desses profissionais. O objetivo da pesquisa é compreender se os professores de distintas gerações realizam trocas e transmissões intergeracionais na escola e caso elas ocorram, se contribuem ou não nos processos de formação continuada desses sujeitos.

Você como professor pertencente a uma das gerações estudadas está sendo convidado a participar como voluntário desta pesquisa que envolve duas etapas. A primeira, consiste em responder um questionário com questões fechadas para que seja possível caracterizá-lo do ponto de vista demográfico, educacional, da formação inicial e continuada para a docência e da atuação profissional em escola pública de ensino fundamental. O tempo previsto necessário para o preenchimento do questionário é de uma hora.

A segunda etapa envolve a sua participação em uma entrevista semi-estruturada relacionada aos objetivos da pesquisa. O tempo previsto para a realização da entrevista é de duas horas e ela será gravada, após você ler e assinar este termo, caso concorde em participar da pesquisa. Esse material será transcrito e guardado, garantindo o seu anonimato e o sigilo das informações, sendo as mesmas utilizadas apenas por mim e pelo meu orientador no contexto da presente investigação e seus desdobramentos.

Não há riscos previsíveis para a participação nesta pesquisa, apenas a possibilidade de ocorrer algum constrangimento ao responder alguma pergunta do questionário ou da entrevista, o que lhe dá o pleno de direito de não responde-las ou interromper a sua participação na pesquisa. Como benefício

indireto previsto está a possibilidade de dar a sua contribuição para que a relação entre professores de distintas gerações e o impacto na formação continuada que acontece no interior da escola possa ser estudada. Sua participação nessa pesquisa será voluntária e não comportará qualquer remuneração. Mesmo concordando em participar das duas etapas da pesquisa, você poderá desistir a qualquer momento, sem acarretar-lhe prejuízo algum ou penalização. Ao final da entrevista, uma cópia deste termo de consentimento lhe será fornecida.

Eu, _____

(Nome completo do participante)

declaro que fui informado(a) dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

Assinatura do participante: _____

RG:

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____

RG:

Estamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir através dos seguintes contatos: Tiago Henrique da Silva Ramos – email: tiagoramos2@terra.com.br - (16)81183359 ou Professor Dr. Elmir de Almeida – (16) 36024540 – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade São Paulo - USP – Avenida Bandeirantes, 3900 – Ribeirão Preto-SP⁶¹.

⁶¹ Com relação ao aspecto ético da pesquisa, podem ser feitos os esclarecimentos que julgarem necessários também através do seguinte contato: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660 - E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.