

MÁRCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI

**SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORAS EM ATIVIDADES
DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Araraquara
2005

MÁRCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI

**SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORAS EM ATIVIDADES
DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alda Junqueira Marin

Eixo: Trabalho Educativo

Linha de Pesquisa: Educação do Professor

Araraquara
2005

Sambugari, Márcia Regina do Nascimento
Socialização de professoras em atividades de educação
continuada / Márcia Regina do Nascimento Sambugari. – 2005

203 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara.

Orientador: Alda Junqueira Marin

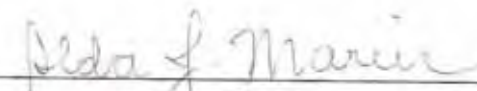
1. Educação continuada. 2. Professoras - socialização.
I. Título.

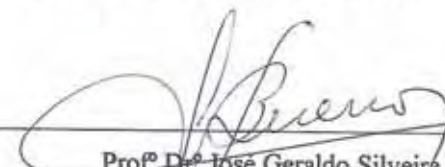
MÁRCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI

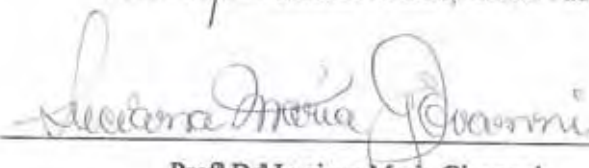
**SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORAS EM ATIVIDADES
DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação aprovada em 28 de fevereiro de 2005 como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” pela seguinte banca:

Orientadora:


Profª Drª Alda Junqueira Marin
Faculdade de Ciências e Letra – Campus de Araraquara/UNESP


Profª Drª José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo


Profª Drª Luciana Maria Giovanni
Faculdade de Ciências e Letra - Campus de Araraquara/UNESP

Araraquara, 28 de fevereiro de 2005.

Ao meu pai Delcir, que através de sua simplicidade e paixão pela pesquisa me ensinou a buscar sempre.

À minha mãe Marina, mulher sábia e corajosa que me ensinou a jamais desistir dos sonhos e conquistas.

Ao Maurício pelo companheirismo, apoio, paciência e compreensão diante das minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram de uma forma ou de outra, para que esse trabalho se concretizasse. A todas essas pessoas o meu profundo agradecimento:

- primeiramente e de um modo especial à Alda pela imensa contribuição, dedicação e paciência nesses meus primeiros passos;

- aos familiares, especialmente meus pais Delcir e Marina que sempre me apoiaram;

- à diretora do Departamento de Educação, às formadoras responsáveis pelas turmas dos cursos e às professoras participantes dos cursos da rede municipal na qual a pesquisa foi desenvolvida pela disponibilidade e abertura;

- ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro, viabilizando este trabalho;

- às professoras Luciana Maria Giovanni e Luci Regina Muzzetti pelas valiosas contribuições propiciadas no exame de qualificação;

- aos funcionários da biblioteca da FCLAr, de um modo especial à Silvia que sempre foi solícita na viabilização de materiais não disponíveis na biblioteca;

- às “meninas” da sessão de Pós-graduação em Educação Escolar, especialmente à Fernanda, Mônica e Flávia pelas “dicas”, atenção e paciência nos assuntos burocráticos;

- ao Conselho do Programa de Pós em Educação Escolar pela liberação de recursos, viabilizando minha participação em eventos e reprodução da dissertação;

- aos professores do Programa de Pós em Educação Escolar da FCLAr pela contribuição em minha formação;

- aos colegas de turma de Mestrado, em especial Kíria, Nilza, Rita, Viviane e Leninha pela convivência durante esses dois anos;

- ao amigo Juarez pelo apoio, incentivo, “ombro amigo” durante minha trajetória;

- às professoras e amigas do Departamento de Educação do Campus de Corumbá: Maria Auxiliadora, Débora, Ester e Mônica pelo incentivo desde minha formação inicial;

- ao amigo Milton pelo apoio e incentivo, acompanhando de perto mais esta etapa;

- à amiga Noemi e sua família pelo acolhimento, delicadeza, generosidade e amizade durante esses dois anos de convivência;

- ao Valmir pelas contribuições e momentos de estudos;

- ao Maurício pela paciência, confiança e apoio nesse período de ausências;

- às amigas Dimair e Edelir, que acreditaram e investiram com gratuidade na “aluna”, introduzindo-me ao mundo da pesquisa: eis aí o resultado!

RESUMO

As exigências da contemporaneidade, marcadas por várias mudanças e diversos processos, impõem à escola a redefinição do compromisso social e pedagógico e fazem com que o professor também reflita sobre as suas opções teóricas e busque novas propostas à sua ação. Por essa razão, cabe ao professor estar em constante formação, a fim de atender as necessidades educativas da escola sentidas por ele, às vezes por imposição de mudanças oriundas das políticas educacionais. Entretanto, como o professor atua nas circunstâncias de educação continuada? Como o professor percebe a contribuição da educação continuada para a sua formação? Que modos de socialização são utilizados? A presente pesquisa teve por objetivo investigar os modos de socialização vivenciados por professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal, de uma cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo, durante atividades de educação continuada. Para tanto, o estudo contou com observação em seis turmas de dois cursos de formação continuada, sendo três turmas do Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) e três do Programa de desenvolvimento profissional continuado (Parâmetros em Ação) durante o primeiro semestre de 2004, totalizando 55 professoras participantes. Contou também com uso de questionário para caracterização das turmas, além de entrevistas (com o auxílio de roteiro semi-estruturado) com as três formadoras responsáveis pelos cursos e oito professoras selecionadas a partir das reações entre pares diante do que era proposto nos cursos. Os dados coletados foram organizados em duas chaves de análise: “atitudes de aceitação” e “atitudes de rejeição” e analisados tomando como base teórica o conceito de socialização a partir das categorias “*habitus*” e “*capital cultural*” em Pierre Bourdieu. As análises apontaram que as atitudes de rejeição não podem ser consideradas apenas como manutenção do *habitus*, mas como estratégias de lutas de manutenção numa situação, mesmo considerando haver ampliação do capital cultural. As análises apontaram ainda as atitudes de aceitação como possibilidades de reestruturação do *habitus* e ampliação do capital cultural. Percebeu-se também a necessidade de se levar em conta os diferentes contextos vivenciados pelas turmas dos cursos como elementos de interferência nas manifestações das professoras. Com essas constatações buscou-se contribuir com novas perspectivas interpretativas para a educação continuada, pautada na realidade do educador, nas características da escola, na valorização da experiência e na compreensão da coletividade.

Palavras-chave: Educação continuada. Socialização. Professoras. *Habitus*. Capital cultural. Séries Iniciais.

ABSTRACT

Nowadays demands, marked by several changes and processes, impose to the school the redefinition of the social and pedagogic commitment and also make the teacher think about his theoretical options and look for new propositions to his action. For that reason, it is the teacher's decision to be in constant formation, in order to assist the educational needs of the school which are felt by him, sometimes because of the imposition of changes from the educational politics. However, how does the teacher act in the circumstances of continuous education? How does the teacher notice the contribution of the continuous education for his formation? What kinds of socialization are used? This research aimed to investigate the ways of socialization lived by teachers from 1st to 4th grades of the public Primary School, from a city of the mid-western area of São Paulo state, during activities of continuous education. Therefore, we accomplished observation in six groups of two courses of continuous formation, being three groups from the Program of literacy teachers' formation (PROFA) and three from the Program of continuous professional development (Parameters in Action) during the first semester of 2004, with the total of 55 participant teachers. We also applied a questionnaire for the groups' characterization, and interviews (with semi-structured guidelines) with three formation teachers of the courses and eight teachers which were selected from their pair reactions in the proposed activities of the courses. The data collected were organized in two analysis keys: "acceptance attitudes" and "rejection attitudes" and were analyzed taking as theoretical basis the concept of socialization from the categories "*habitus*" and "cultural background" by Pierre Bourdieu. The analyses showed that the rejection attitudes cannot be considered just as maintenance of the *habitus*, but as struggling strategies of maintenance of a situation, even considering there is an amplification of the cultural background. The analyses also showed the acceptance attitudes as possibilities of restructuring of the *habitus* and amplification of the cultural background. We also noticed the need of taking into account the different contexts lived by the groups of the courses as interference elements in the teachers' manifestations. With those verifications, we aimed to contribute with new interpretative perspectives for the continuous education, based on the educator's reality, on the characteristics of the school, on the appreciation of the experience and on the understanding of the collective.

Key words: Continuous education. Socialization. Female Teachers. *Habitus*. Cultural background. Initial grades.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Sistematização do questionário utilizado no estudo preliminar	57
Quadro 02: Dados pessoais dos professores do Estudo Preliminar	57
Quadro 03: Divisão familiar dos professores do Estudo Preliminar	58
Quadro 04: Escolarização e profissão dos avós paternos e maternos dos professores do Estudo Preliminar	59
Quadro 05: Escolarização e Profissão dos pais dos professores do Estudo Preliminar	59
Quadro 06: Escolarização e Profissão dos Cônjuges dos professores do Estudo Preliminar	59
Quadro 07: Formação profissional dos professores do Estudo Preliminar	60
Quadro 08: Atuação profissional dos professores do Estudo Preliminar	60
Quadro 09: Sistematização das entrevistas realizadas no Estudo Preliminar	62
Quadro 10: Mapa de manifestações de aceitação ou rejeição entre as professoras sobre o curso “Parâmetros em Ação” e “PROFA”	84
Quadro 11: Sistematização dos dados do questionário utilizado no estudo definitivo	86
Quadro 12: Sistematização dos dados obtidos na entrevista com as professoras que apresentaram atitudes de aceitação e rejeição aos cursos	88
Quadro 13: Perfil das formadoras responsáveis pelas turmas dos cursos PROFA e Parâmetros em Ação	90
Quadro 14: Perfil das turmas dos cursos “PROFA” e “Parâmetros em Ação”	92
Quadro 15: Idade e estado civil das professoras entrevistadas	128
Quadro 16: Camada social, moradia e bens materiais das professoras entrevistadas	129
Quadro 17: Relações sociais na infância das professoras entrevistadas	129
Quadro 18: Tipo de relacionamento na infância das professoras entrevistadas	130
Quadro 19: Camada social, moradia e bens materiais das professoras entrevistadas na infância	130
Quadro 20: Profissão e escolarização do Pai das professoras entrevistadas	131
Quadro 21: Escolarização do Pai das professoras entrevistadas	131
Quadro 22: Profissão e escolarização da Mãe das professoras entrevistadas	132
Quadro 23: Escolarização da Mãe das professoras entrevistadas	132

Quadro 24: Profissão e escolarização do Avô Paterno das professoras entrevistadas	133
Quadro 25: Escolarização do Avô Paterno das professoras entrevistadas	133
Quadro 26: Profissão e escolarização do Avô Materno das professoras entrevistadas	134
Quadro 27: Escolarização do Avô Materno das professoras entrevistadas	134
Quadro 28: Profissão e escolarização da Avó Paterna das professoras entrevistadas	135
Quadro 29: Escolarização da Avó Paterna das professoras entrevistadas	135
Quadro 30: Profissão e escolarização da Avó Materna das professoras entrevistadas	136
Quadro 31: Escolarização da Avó Materna das professoras entrevistadas	136
Quadro 32: Profissão e escolarização dos irmãos das professoras entrevistadas	137
Quadro 33: Escolarização dos irmãos das professoras entrevistadas	137
Quadro 34: Profissão e escolarização do cônjuge das professoras entrevistadas	138
Quadro 35: Escolarização do cônjuge das professoras entrevistadas	138
Quadro 36: Contato com a leitura e acesso a bens culturais das professoras entrevistadas na infância	139
Quadro 37: Acesso a locais das professoras entrevistadas com a família na infância	139
Quadro 38: Acesso a locais culturais e bens culturais das professoras entrevistadas	140
Quadro 39: Preferência musical, acesso a concertos e domínio de língua estrangeira das professoras entrevistadas	140
Quadro 40: Escolarização das professoras entrevistadas: estabelecimentos de ensino, repetência, dificuldades	141
Quadro 41: Escolarização das professoras entrevistadas: disciplinas que gostavam ou não, exigência dos pais e informações sobre os cursos da cidade	141
Quadro 42: Formação Nível Médio das professoras entrevistadas	142
Quadro 43: Formação Nível Superior das professoras entrevistadas	143
Quadro 44: Condição Profissional e tempo de serviço das professoras entrevistadas	143
Quadro 45: Campo de atuação das professoras entrevistadas	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo faixas-etárias	93
Tabela 02: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o estado civil	93
Tabela 03: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a camada social	94
Tabela 04: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a condição econômica para adquirir bens culturais	95
Tabela 05: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o gênero de leitura que gostavam de ler na infância	96
Tabela 06: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as atividades culturais que freqüentavam com a família na infância	96
Tabela 07: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo com quem passava mais tempo na infância	97
Tabela 08: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a camada social na infância	98
Tabela 09: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a profissão dos avós	99
Tabela 10: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a escolarização dos avós paternos e maternos	100
Tabela 11: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a profissão do pai e da mãe	101
Tabela 12: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o nível de instrução do pai e da mãe	102
Tabela 13: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a quantidade de irmãos	102
Tabela 14: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a mobilidade	103
Tabela 15: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a escolarização e profissão dos Cônjuges	103

Tabela 16: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a dependência administrativa da escola que estudou durante o Ensino Fundamental, Médio e Superior	104
Tabela 17: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as disciplinas que mais gostavam em sua escolarização	105
Tabela 18: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as disciplinas que menos gostavam em sua escolarização	105
Tabela 19: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as disciplinas que tinham dificuldades em sua escolarização	106
Tabela 20: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tipo de formação nível Médio	106
Tabela 21: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tipo de curso no âmbito do Ensino Superior	107
Tabela 22: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a situação do Ensino Superior	108
Tabela 23: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a condição profissional	109
Tabela 24: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tempo de exercício	109
Tabela 25: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tempo de atuação como professora efetiva na rede municipal	110
Tabela 26: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a série em que atua no momento	110
Tabela 27: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a atuação em outro local de trabalho	111

LISTA DE SIGLAS

- CNPq = Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC = Ministério da Educação e Cultura
- ANPED = Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- ERIC = Education Resource Information Center
- SOCIOFILE = Sociological Abstracts
- SCIELO = Scientific Eletronic Library Online
- FCLAr = Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara
- UNESP = Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
- COUNE = Conselho das Unidades das Escolas Estaduais
- HTPC = Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- PROFA = Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- PEC = Programa de Educação Continuada
- PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais
- IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- CEFAM= Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro do questionário utilizado no Estudo Preliminar.

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista realizada no Estudo Preliminar.

APÊNDICE C - Roteiro do questionário utilizado com as professoras participantes do “PROFA” e do “PCNs em Ação”.

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista realizada com as formadoras responsáveis pelos cursos: “PROFA” e “Parâmetros em Ação”.

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista realizada com as professoras selecionadas a partir de atitudes de aceitação ou rejeição perante os cursos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 OS ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR, FORMAÇÃO EM SERVIÇO, EDUCAÇÃO CONTINUADA E O REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO	28
1.1 Alguns estudos sobre Educação Continuada	29
1.2 Estudos sobre Formação em Serviço	35
1.3 Estudos sobre Socialização profissional do professor	38
1.4 A socialização na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu	46
2 DO ESTUDO PRELIMINAR À PESQUISA DEFINITIVA: PISTAS, REFINAMENTO E AMADURECIMENTO DO APORTE TEÓRICO	53
2.1 Estudo preliminar: professores da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul e um curso de formação continuada	53
2.2 Busca de um campo: primeiras aproximações e dificuldades encontradas	67
3 DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO, DOS PROCEDIMENTOS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA DEFINITIVA: ALGUMAS ANÁLISES	71
3.1 Descrição da cidade	71
3.2 Contextualização dos cursos de formação continuada	
3.2.1 Programa de Desenvolvimento profissional Continuado: “Parâmetros em Ação”	72
3.2.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: “PROFA”	76
3.3 Procedimentos e Organização dos Dados	82
3.4 Análise dos dados	89
3.5 Caracterização das formadoras responsáveis pelos cursos	90
3.6 Perfil das professoras participantes e das turmas dos cursos: algumas análises	91
3.7 Caracterização das professoras entrevistadas	112
3.7.1 Perfil geral das professoras entrevistadas	125

4	SITUAÇÕES E MODOS DE SOCIALIZAÇÃO ENTRE AS PROFESSORAS EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO CONTINUADA	145
4.1	Atitudes de Rejeição	145
4.2	Atitudes de Aceitação	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
	APÊNDICES	193

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa originou-se a partir das minhas inquietações enquanto educadora. A minha experiência como professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá no ano letivo de 2002 suscitou algumas indagações relativas à continuidade que o professor precisa dar à sua formação. Ao trabalhar com os acadêmicos a disciplina Fundamentos da Didática nos cursos de Licenciatura Plena emergiram diversas questões sobre tais mudanças do mundo atual e das reformas brasileiras. A partir de então foi realizado um levantamento com professores do município de Corumbá/MS sobre a importância da Didática na atuação do professor. Nesse contato constatei que os professores sentem a necessidade de estar sempre pesquisando, principalmente, naquele momento, devido às exigências da organização da escola em regime de ciclos e de progressão continuada como foi proposto na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96¹, fazendo com que o professor reflita, tanto sobre a sua ação pedagógica quanto sobre as suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem.

A divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a proposta de alfabetização pautada no construtivismo também constituem algumas das mudanças das últimas décadas, apresentadas como oportunidade para toda a comunidade educativa pensar sobre o processo educacional como um todo e planejar, tendo em vista a “educação para todos”. Contudo, tais mudanças implicam um redimensionamento global da escola

¹ Art. 32.

que consiste não somente na aceitação, mas na valorização das diferenças e, conseqüentemente, na reorganização do trabalho pedagógico do professor.

Essas mudanças demandam um novo posicionamento do professor em sua prática docente, fazendo com que o professor reflita sobre suas opções teóricas, avalie a sua prática, buscando novas propostas à sua ação. Espera-se que ele tenha consciência crítica do processo pedagógico de forma ampla e abrangente, não se restringindo apenas às dificuldades específicas do cotidiano, mas estabelecendo uma relação dialógica com os seus colegas como sugere Nóvoa (1992, p. 26) ao afirmar que:

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Por outro lado, a educação brasileira tem sido marcada por uma busca de qualificação associada à intensificação de exigências legais relativas ao exercício da função docente. As recentes mudanças na legislação educacional têm provocado uma ampla discussão a respeito da formação do professor. O “Plano Decenal de Educação para Todos” do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o período 1993 – 2003 (Brasil, 1993, p. 45) estabelece, em relação à profissionalização e ao reconhecimento público do Magistério, que:

(...) a fixação e implementação de políticas de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinjam os objetivos de elevação aos padrões de qualidade educacional (...) e devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação continuada.

A preocupação com a formação docente, inicial ou continuada, não é algo novo. Ao longo dos anos, muitos esforços vêm sendo feitos pelos sistemas de ensino com o intuito de valorizar o aperfeiçoamento profissional e continuado dos professores, conforme prevê a nova LDB 9394/96². Assim, destaca-se oficialmente, neste momento, a importância de processos que venham garantir uma formação continuada capaz de provocar mudanças na prática educativa.

² Art. 67, inciso II e Art. 80.

Embasada nesse contexto de mudanças a presente pesquisa foi pensada com a intenção de investigar a percepção dos professores em situações de formação contínua, focalizando a socialização entre pares. A socialização é um processo contínuo que não ocorre de forma tranqüila, pois conforme salientam Tardif e Raymond (2002) esse processo está marcado por rupturas e continuidades. Assim, a educação continuada pode ser um espaço propício para se investigar como se dá essa socialização entre os professores.

Para delimitar e amadurecer as intenções iniciais da pesquisa foi muito importante a revisão de estudos sobre educação continuada, formação em serviço e socialização profissional do professor. Uma apresentação mais detalhada desses estudos será abordada no primeiro capítulo. No contato com esses estudos verifiquei que nos últimos anos a educação continuada vem sendo o foco de muitas pesquisas e discussões, cujos temas giram em torno das diversas concepções de formação continuada, de análises de propostas sobre os processos de formação continuada e sobre o papel dos professores e da pesquisa nesse processo, dando ênfase ao processo crítico-reflexivo e ao processo formativo do professor de forma contínua, ou seja, ao longo de sua trajetória profissional, preferencialmente no espaço escolar, em serviço. (ANDRÉ et al, 1999; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; ZEICHNER, 1998).

Com relação às concepções de formação continuada alguns estudos apontaram que a educação continuada não pode ser considerada uma formação que se restringe apenas a ações de reciclagens pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão e da coletividade, tendo a escola como espaço privilegiado para que essa formação aconteça e seja capaz de articular todas as dimensões da profissão e propiciar mudanças em sua prática pedagógica. (ALARCÃO, 1998; CANDAU, 1997; MARCELO GARCIA, 1998; MARIN, 1995; PORTO, 2000).

Esses estudos me levaram a pensar no pressuposto de que a participação dos professores em cursos de educação continuada pode propiciar mudanças na forma de pensar ou agir, mas também pode não se alterar, talvez devido às propostas permeadas nesses cursos. Os professores possuem crenças e concepções que os acompanham ao longo de sua formação e que influenciam a prática educativa e o modo de ver o ensino (MARCELO GARCIA, 1998), ou seja, referenciais iniciais que foram construídos e internalizados por meio das relações na infância, na escolarização e que influenciam sua visão acerca da profissão e que são muito fortes nos professores mesmo depois de formados (MARIN, 1996).

Esses referenciais iniciais certamente têm influência na visão que o professor traz sobre os cursos de formação continuada e como a socializa. Assim, a educação continuada pode ser considerada um espaço propício para se investigar como se dá a socialização entre os professores. O desvendamento desse espaço e dessa socialização pode contribuir na busca de novas propostas e ações de formação continuada que estejam centradas não somente na escola, mas no professor, na coletividade.

A aproximação dessas discussões sobre as imagens e crenças que o professor traz internalizadas e que influenciam a sua visão permitiu constatar que as categorias “*habitus*” e “capital cultural” propostos por Pierre Bourdieu constituiriam um quadro interpretativo muito interessante para auxiliar na compreensão da socialização de professores em contextos de educação continuada. Tomando como base a perspectiva teórica de Bourdieu, a socialização pode ser concebida como um processo de incorporação de práticas, de atitudes e também percepções que são engendradas desde a infância nas relações familiares bem como nas diversas agências de socialização com as quais o indivíduo vai interagindo no decorrer de sua vida, permitindo que suas ações se atualizem ou não a partir das novas situações e interações vivenciadas. Uma discussão mais detalhada encontra-se no Capítulo I na apresentação do referencial teórico utilizado na pesquisa.

Outros estudos contribuíram para o refinamento e contornos necessários na pesquisa. Algumas pesquisas que analisaram ou avaliaram projetos de educação continuada desenvolvidos na rede pública do estado de São Paulo nos últimos anos apontaram que a educação continuada do professor pode ser um espaço privilegiado para conduzir a mudanças, porém é necessário que haja novas propostas que interfiram na dimensão conservadora das práticas escolares, caso contrário podem servir apenas como mero instrumento de adaptação dos profissionais às mudanças ocorridas no sistema de ensino e que precisam ser implementadas (ALVES, 2000; ONOFRE, 2000).

Esses estudos permitiram constatar que os professores possuem visões diferenciadas e se posicionam diante do que é proposto e, dessa forma, penso que, ao penetrar nos momentos de interação tais como “hora do cafezinho” ou até mesmo os “cochichos” que eles fazem entre si no decorrer das atividades de educação continuada possam trazer algumas pistas sobre o que eles pensam e expressam diante do que é proposto nos cursos.

O papel da pesquisa na formação continuada do professor também foi destacado salientando a importância das “interações sociais no trabalho em grupo” (ANDRÉ, 1996). Isso evidencia a necessidade de se possibilitar espaços e condições para que a formação ocorra em serviço a fim de propiciar momentos para reflexão da prática pedagógica de forma coletiva. Contudo também se faz necessário desvendar, desnudar o que os professores comentam entre eles nesses espaços de formação, de que forma eles se posicionam.

Nos estudos sobre formação em serviço as discussões giram em torno das diferentes concepções (AQUINO e MUSSI, 2001); análises de propostas de programas e de projetos, fora ou no interior das escolas, focalizando também a formação a distância como uma modalidade significativa na formação continuada do professor (LOPES, 1992; NASCIMENTO, 1996); o papel da coordenação pedagógica e da coletividade (ARAÚJO,

2000), mas também alertando sobre as condições que precisam ser dadas ao professor para que de fato a formação em serviço funcione e proporcione mudança em sua prática (GIOVANNI, 2003). Esses estudos retrataram a formação de professores nas diversas categorias e em contextos diferenciados, abordando questões importantes com relação à formação contínua. Entretanto, o aspecto da socialização profissional do professor não foi abordado, demonstrando a necessidade de se investigar como os professores interagem em situações de formação continuada.

Com relação à temática da socialização profissional foram poucos os estudos realizados no Brasil e focalizaram a aprendizagem da docência de professores iniciantes e experientes acerca de sua opinião sobre a socialização profissional, as influências no desenvolvimento profissional dos professores e o papel das instituições formadoras a fim de perceber a contribuição dos cursos de formação na inserção e atuação do futuro professor. (LUDKE, 1994, 1996,1998). Todavia percebo a necessidade de se estudar quais as idéias, as informações que o professor tem sobre os cursos de formação continuada e como as socializa.

Nessa mesma perspectiva da aprendizagem da docência outros estudos com professores iniciantes focalizaram a organização escolar como aspecto relevante para a compreensão da socialização profissional dos professores iniciantes por ser um espaço no qual desenvolvem várias estratégias para se socializarem (FREITAS, 2002), a compreensão do processo de “aprender a ensinar” a fim de conhecer os processos vividos pelas professoras na aprendizagem da docência (NUNES, 2002), a identificação de problemas enfrentados pelos professores no início da docência bem como suas crenças acerca da profissão (MARCELO GARCIA, 1991) ou o desenvolvimento de saberes de professores iniciantes e recém contratados a fim de explicitar que papel a formação inicial desempenha na formação desses professores que estão iniciando a docência (GUIMARÃES e SOUSA, 2004). Apenas um trabalho investigou o processo de socialização num contexto de formação continuada

(CHAMON, 2003), mas o estudo centrou-se na discussão da trajetória pessoal e profissional do professor, no processo de identificação desses professores com a profissão a partir de sua participação num programa de formação continuada.

Ao investigarem a socialização profissional, a preocupação desses autores estava no aspecto pedagógico da socialização profissional, isto é, como o professor aprende a ser professor e como ocorre a sua interação com a instituição de ensino à qual pertence. Tais estudos, apesar de focalizarem apenas a socialização de professores iniciantes ou em serviço, centrando-se na aprendizagem da profissão, permitiram perceber que há toda uma troca de informações entre os professores e as situações vivenciadas em cursos de formação continuada podem ser um espaço fértil dessas trocas.

Delimitação do tema e do problema, objetivos, hipóteses e procedimentos da pesquisa

Conforme se constatou na revisão de estudos sobre socialização profissional de professores há poucos trabalhos que focalizem essa socialização durante as atividades de educação continuada. Dessa maneira reforçou-se a relevância do desenvolvimento de uma pesquisa que investigasse os modos de reação dos professores perante as propostas veiculadas nas ações de educação continuada das quais participam. O foco central da pesquisa pautou-se nas seguintes questões:

- Como os professores percebem a contribuição da educação continuada para a sua formação?
- Que modos de socialização são utilizados pelos professores durante as ações de educação continuada?

Entendo e são consideradas como ações de educação continuada as diversas modalidades de cursos, projetos presenciais ou a distância que o professor desenvolve no decorrer de sua atividade profissional. Segundo Giovanni e Monteiro (2000, p. 129):

(...) as modalidades de efetivação dessas ações apresentam-se, geralmente, em forma de ações pontuais (palestras, conferências, oficinas), cursos de curta duração (10, 20 ou 30 horas) ou mais longos (como aperfeiçoamento e especialização), projetos que reúnem profissionais de várias instituições ou contextualizados numa só escola, ações de educação a distância (pela televisão, internet, módulos instrucionais impressos) entre outras.

O presente estudo, portanto, teve por objetivo geral contribuir para ampliar a compreensão sobre a educação continuada, investigando os modos de reação e socialização vivenciados por professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo durante atividades de educação continuada.

Esse objetivo desdobra-se em objetivos específicos:

- Identificar as contribuições de processos da educação continuada para sua formação;
- Identificar os procedimentos de socialização durante as ações de educação continuada, tendo em vista as reações que os professores têm, na troca entre pares, procurando analisar a partir das suas condições sociais.

Para a compreensão da socialização do professor em contextos de educação continuada é necessário levar em conta as práticas exercidas no processo de interação entre participantes. Tal perspectiva me levou a pensar na seguinte hipótese:

- A Educação Continuada pode ser um espaço de socialização profissional que ocorra em duas vias, pois, ao mesmo tempo em que é um espaço onde há veiculação de novos conhecimentos a serem incorporados pelos professores, é também um espaço de interação, de trocas, no qual os professores se expressam, demonstrando atitudes de aceitação ou de rejeição diante das novas situações que vão sendo disseminadas.

Essa rejeição ou aceitação levou-me a pensar numa outra hipótese:

- Existem disposições duradouras incorporadas, isto é, *habitus* nos professores que comandam sua visão sobre os cursos de formação continuada, levando a práticas que

afetam a interpretação e assimilação de novas informações, mas também há outras disposições que se alteram, se reestruturam a partir das relações.

De acordo com o objetivo central apresentado na presente pesquisa se fez necessário uma pesquisa de natureza empírica. Conforme salientam Bogdan e Biklen (1994), a abordagem empírica é importante para se investigar a vida, as relações e situações do contexto educacional, pois possibilita, entre outros aspectos, o diálogo entre o investigador e os sujeitos, assim como a imersão no campo sob estudo.

A pesquisa, em seu todo, contou com três grandes momentos: revisão de estudos sobre a temática a ser investigada, estudo preliminar e a pesquisa definitiva.

A revisão de literatura foi realizada a partir do acervo da biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara/UNESP, do Portal de Periódicos e Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Cd-rom de dissertações e teses produzido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dos Bancos de dados da Education Resource Information Center (ERIC), Sociological Abstract (SOCIOFILE) e Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e de acervo pessoal tomando como referência três eixos:

- Educação Continuada;
- Formação em Serviço;
- Socialização Profissional do professor.

Durante a realização do levantamento bibliográfico ocorreu o estudo preliminar realizado no final do segundo semestre de 2003, tendo como finalidade contribuir para a definição e amadurecimento do aporte teórico a ser utilizado na pesquisa definitiva, como também visou uma aproximação com o objeto de pesquisa a fim de delimitar melhor o campo empírico e os sujeitos a serem selecionados para a pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados esse estudo contou com a realização de entrevista com cinco professores que atuavam na rede estadual de uma cidade da região oeste de Mato Grosso do Sul; uso de questionários para caracterizá-los e algumas sessões de observações numa situação de formação continuada.

Posteriormente a pesquisa definitiva foi realizada, no primeiro semestre de 2004, com professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo, participantes de turmas de cursos de formação continuada.

Para coleta de dados a pesquisa foi realizada por meio de sessões de observações em cursos de formação continuada; uso de questionário com as participantes desses cursos e entrevistas com as formadoras responsáveis pelos cursos e professoras selecionadas a partir de manifestações de aceitação e rejeição perante os cursos.

Para o procedimento de observação foram selecionadas seis turmas de dois cursos oferecidos a professores da rede municipal, sendo três turmas do Programa de desenvolvimento profissional continuado “Parâmetros em Ação” e três turmas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – “PROFA”, totalizando 55 participantes.

Para a caracterização das turmas e participantes dos cursos nos quais foram realizadas as observações foi elaborado e utilizado um questionário com perguntas fechadas com as 55 participantes e as três formadoras³ que preencheram e devolveram.

Este estudo contou também com entrevistas gravadas através de roteiro semi-estruturado com perguntas abertas referentes ao tema abordado com as três formadoras responsáveis pelos cursos e oito professoras participantes dos cursos que foram selecionadas a partir das sessões de observação, sendo cinco que apresentaram atitudes de aceitação e três com manifestações de rejeição ou indisposição no decorrer das atividades dos cursos.

³ Utilizo o gênero feminino porque nas seis turmas em que fiz as observações eram somente professoras e as formadoras também eram todas mulheres.

Os dados coletados através do registro das observações, da tabulação dos questionários e da transcrição das entrevistas gravadas foram sistematizados e organizados em duas chaves de análise: “atitudes de aceitação” e “atitudes de rejeição”, tomando como base para a análise os estudos teóricos de Pierre Bourdieu.

Todo o material obtido com a organização e análise dos dados teóricos e empíricos se encontram estruturados em capítulos.

O Capítulo 1 traz um balanço de estudos partir de um diálogo com a produção internacional e nacional, procurando constatar os avanços e também as lacunas, a fim de apontar a relevância da pesquisa. Para tanto tais estudos foram organizados em três eixos: *Educação continuada; formação em serviço e socialização profissional do professor*, abordando o conceito de socialização trabalhado na pesquisa a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu.

O Capítulo 2 descreve o percurso da pesquisa desde as preocupações iniciais apontadas na realização do estudo preliminar que serviu para amadurecimento do referencial teórico a ser utilizado bem como uma maior aproximação e delimitação da pesquisa. Consta também a trajetória feita na tentativa de entrada ao campo, retratando os obstáculos encontrados até se chegar ao estudo definitivo.

No Capítulo 3 há a contextualização da cidade na qual a pesquisa foi realizada e dos cursos nos quais foram realizadas as observações. Também estão descritos o processo de elaboração e utilização dos instrumentos metodológicos e organização dos dados bem como a caracterização e análise das turmas, das formadoras responsáveis pelos cursos e das professoras entrevistadas.

No Capítulo 4 constam as discussões e análises dos dados referentes aos modos de socialização das professoras nas situações vivenciadas durante as ações de educação continuada, por meio das reações que elas tinham, na troca entre pares, tomando

como referencial teórico os conceitos de Pierre Bourdieu. Essas situações foram organizadas em duas chaves de análise: “atitudes de rejeição” que foram analisadas mediante a manutenção *do habitus* e “atitudes de aceitação” analisadas mediante as possibilidades de reestruturação do *habitus* e ampliação do capital cultural.

Nas considerações finais apresento uma síntese das principais constatações da pesquisa, dialogando com as hipóteses iniciais.

1 OS ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR, FORMAÇÃO EM SERVIÇO, EDUCAÇÃO CONTINUADA E O REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO

No presente capítulo apresento primeiramente uma revisão sobre as pesquisas que investigaram a socialização profissional do professor a partir de um diálogo com a produção internacional e nacional, procurando constatar os avanços e também as lacunas, a fim de apontar a relevância acadêmica da pesquisa. Para essa pesquisa utilizei o Cd-Rom de dissertações e teses produzido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Portal de Periódicos e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os bancos de dados da Education Resource Information Center (ERIC), Sociological Abstract (SOCIOFILE) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO); o acervo da biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara/UNESP e o acervo pessoal. Após esse levantamento das produções e localização dos textos, passei a organizá-los conforme a temática, observando os pontos em comuns e divergências, tendo como foco de diálogo a socialização. O texto está organizado em torno de três eixos: Educação Continuada; Formação em Serviço e Socialização Profissional do professor.

Em seguida apresento o conceito de socialização utilizado na presente pesquisa a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu.

1.1 Alguns estudos sobre Educação Continuada

A educação continuada vem sendo o foco de muitas pesquisas e discussões, apontando que não é uma formação que se restringe apenas a ações de reciclagens pedagógicas, e, sim, “uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho” (ALARCÃO 1998, p.118).

Essa dimensão socializadora pode ser articulada, conforme aborda Marin (1995, p.19), por meio de uma educação que seja continuada, pois:

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer (...) O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

Com relação a essa temática, os estudos de revisão bibliográfica realizados por Zeichner (1998), Marcelo Garcia (1998), André et al (1999) e Brzezinski e Garrido (2001) apresentam a formação de professores nas diversas categorias e em contextos diferenciados, abordando questões importantes com relação à formação continuada. Entretanto, o aspecto da socialização profissional do professor não é muito abordado, sinalizando lacuna e a necessidade de se investigar como ocorrem os processos de socialização do professor sobretudo durante as situações de formação continuada que vai vivenciando ao longo de sua carreira docente.

Na mesma direção, Zeichner (1998) faz uma revisão de temas, questões e metodologias que caracterizam a situação atual da formação de professores nos Estados Unidos nos últimos anos. Segundo o autor, a pesquisa sobre a formação é relativamente nova e cresceu muito, apontando para a necessidade de mudança de algumas percepções do professor por meio de uma atitude reflexiva. Com relação a formação continuada o autor aponta que:

No nível de formação continuada, há também muitas opções para o desenvolvimento profissional dos professores. Muitas das ações implicam decisão isolada ou conjunta – de um distrito escolar, uma universidade, um sindicato de professores – sobre o que os professores precisam aprender e, a seguir, a organização de um curso regular ou intensivo para que aprendam. Ultimamente, tem havido no país um crescimento de cursos organizados pelos professores ou por outras pessoas que lhes oferecem a oportunidade de determinar a natureza e o foco do trabalho de desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1998, p. 77).

Embora destaque esse crescimento, o autor propõe a necessidade de articulação das políticas educacionais com as práticas, bem como a valorização de pesquisas realizadas nos demais países.

Na revisão que fez sobre pesquisas de formação de professores nos últimos anos na Espanha e no âmbito internacional, Marcelo Garcia (1998) também constata um crescimento, e classifica as pesquisas em quatro grandes linhas: estudos sobre “aprender a ensinar”; formação inicial de professores; professores principiantes e iniciação profissional; e estudos sobre o desenvolvimento profissional.

As pesquisas sobre “aprender a ensinar” têm como foco o conhecimento do professor e estão distribuídas em três grupos: estudos sobre as informações, os processos mentais dos professores; estudos sobre o conhecimento prático dos professores e estudos sobre o conhecimento didático do conteúdo.

Com relação às pesquisas sobre a “formação inicial dos professores”, o foco está nos estágios de ensino e sua influência na vida dos futuros professores. Aqui se inserem as pesquisas sobre as concepções, as crenças dos professores, percebendo-as como uma forma de socialização.

Os estudos sobre os “professores principiantes e iniciação profissional” abordam o processo de iniciação profissional, bem como o processo de socialização profissional, a fim de caracterizar os problemas, as preocupações, crenças; as influências nos contextos de atuação, as reações e relações estabelecidas.

Nas pesquisas sobre “desenvolvimento profissional” é que se inserem os estudos sobre formação continuada. Referem-se a estudos sobre os processos de mudanças que o professor desenvolve ao longo de sua carreira, como também a descrição e avaliação da qualidade dos processos formativos desenvolvidos, pois:

(...) uma das novidades mais relevantes nos últimos anos foi o início de pesquisas centradas não só no processo de aprender a ensinar dos professores, quer experientes, quer especialistas, como também a preocupação em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais. Assim, foram-se desenvolvendo estudos que analisam e avaliam os modelos de desenvolvimento profissional, bem como as diferentes fases desse processo (MARCELO GARCIA, 1998, p. 63).

Entretanto, esses estudos focalizam o conhecimento didático do conteúdo para explicar o processo de “aprender a ensinar”, propondo, por meio do diálogo reflexivo, uma maneira de resolução de problemas que contribuirá para a produção de novos conhecimentos e práticas.

André et al. (1999), ao apresentarem a situação da pesquisa sobre formação de professores no Brasil, a partir de análises de teses e dissertações e de artigos publicados em periódicos na década de 90, revelam que embora a temática da educação continuada seja relativamente pequena em produções de teses e dissertações, há uma diversidade de aspectos abordados, tais como a análise de propostas de governo ou de Secretarias de Educação; processos de formação em serviço; questões de prática pedagógica, incluindo diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais também diversificados (cf. p. 302).

Nos artigos e periódicos publicados no período de 1990 a 1997 e que foram analisados pelas autoras, são focalizados a concepção de formação continuada, as propostas sobre os processos de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo, dando ênfase ao processo crítico-reflexivo. Segundo as autoras as propostas são ricas, abrangentes com perspectivas políticas tendo o professor como centro do processo (cf. p. 305).

Já nos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, pelo GT “Formação de Professores” as autoras Brzezinski e Garrido (2001) fazem uma síntese dos trabalhos apresentados no período de 1992 a 1998. Para tanto, elas organizam o trabalho a partir de algumas palavras-chave: “formação inicial; formação continuada; identidade e profissionalização docente; prática pedagógica e revisão de literatura”. (cf. p. 82)

Com relação à formação continuada, as autoras observam que esta é concebida como formação em serviço, pela qual o professor, através da reflexão sobre a sua prática busca novos meios para realizar o seu trabalho. Isso evidencia que o processo formativo do professor deve ocorrer ao longo de sua trajetória profissional, no espaço escolar.

Com a análise dos trabalhos, as autoras apontam como aspectos positivos “a riqueza e a diversidade de enfoques das investigações, de fundamentos teóricos utilizados, das metodologias de pesquisa e das contribuições sobre a temática” (cf. 95). Entretanto, apontam algumas lacunas tais como:

A avaliação do impacto dos cursos de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade de ensino também foi questão pouco investigada na produção do GT, assim como silenciam-se as pesquisas sobre as condições de trabalho do professores da rede pública e a influência desse fator nos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no ensino fundamental. No conjunto dos trabalhos é marcante a recorrência à temática profissionalização docente, inclusive com o aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor. (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 95)

Focalizando-se outros estudos que não se encaixam nos estudos de revisão encontramos o estudo exploratório-descritivo em que Onofre (2000) discute e analisa alguns aspectos do processo de formação continuada no período de 1997 a 1998 do “Programa de Educação Continuada - PEC” promovido pela da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Para tanto a autora resgata a visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação envolvidos no programa. Com os resultados e análises a autora aponta que o curso de formação continuada não pode ser um mero instrumento de adaptação dos profissionais às mudanças ocorridas no sistema de ensino. Apesar de terem perspectivas

diferenciadas sobre o PEC alguns pontos comuns emergiram. Com relação aos aspectos positivos destacaram o PEC “como proposta inovadora, a parceria universidade-rede, a duração das ações e o intervalo de tempo entre elas”. Os aspectos negativos mais apresentados foram os seguintes: “o critério de seleção dos participantes, o trabalho dos ‘agentes multiplicadores’; o processo ‘ação-reflexão-ação’, o acompanhamento das ações e durabilidade do programa”. Essas visões diferenciadas detectadas na pesquisa demonstram que os professores se posicionam diante do que é proposto, me lavando a pensar que talvez os momentos de interação tais como “hora do cafezinho” ou até mesmo os “ti,ti,tis” entre eles no decorrer das atividades de educação continuada possam trazer pistas sobre o que pensam e expressam, aceitando ou rejeitando o que é proposto.

Porto (2000) em um estudo sobre as diferentes concepções sobre a formação em geral e a formação continuada e suas relações com a prática pedagógica enfatiza que a educação é uma prática social estruturada sob um novo tempo, repleto de mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas que impõem novas exigências. Diante dos dilemas que o professor vivencia na sociedade contemporânea, faz-se necessário que ele esteja em constante formação. Concordo com a autora ao salientar que a educação continuada de professores e as práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma desarticulada, é preciso questionar, pois:

(...) a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15).

Isso trouxe-me pistas para pensar que a participação dos professores em cursos de educação continuada possa refletir em mudanças significativas em sua prática, embora também possa ocorrer o contrário, pois isso dependerá da proposta permeada nos cursos que estão sendo oferecidos. Para que haja mudança na prática do professor é necessário

que seja uma formação que se dê de forma contínua, capaz de articular os diferentes aspectos da profissão do professor, pois conforme Candau (1997, p.64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Para essa autora, algumas tendências da formação continuada têm contribuído para repensá-la tais como: “ver na escola um espaço propício de formação; valorizar os saberes que os professores possuem com também conhecer e respeitar o ciclo de vida dos professores” (cf. p. 56-61). A partir da articulação desses três eixos, há como se pensar numa formação que seja contínua e que contemple não apenas o aspecto técnico da profissão.

Ao discutir as tendências da formação de professores nos anos 90, Torres (1998) nos alerta sobre a ênfase posta na formação continuada, reduzida ao conceito de capacitação em serviço, ficando a formação inicial em segundo plano. Essa concepção está atrelada à lógica do Banco Mundial que vê na capacitação em serviço uma modalidade mais econômica em termos financeiros. Apesar dessa visão restrita de formação continuada proposta pelo Banco Mundial e que permeia a legislação educacional, a autora aponta a necessidade de se buscar novas articulações entre formação inicial e continuada, para que a formação do professor aconteça num processo contínuo, bem como a importância de uma formação pautada na coletividade inserida no contexto escolar, pois:

(...) a experiência mostra que o professor com iniciativa e boas idéias, sem uma instituição e equipe escolar que o respaldem, termine em geral absorvido pela lógica escolar dominante. A experiência mostra também que o professor capacitado de forma individual e isolada, quando regressa a sua escola, fica segregado e termina por retomar as suas práticas em pouco tempo. Hoje é urgente superar esse esquema tradicional, altamente individualizado de capacitação. Aponta-se a equipe escolar como sujeito privilegiado da capacitação. E isso se complementa com a proposta de que tal capacitação seja feita na própria escola (TORRES, 1998, p. 185).

Essa dimensão coletiva na formação continuada dos professores centrada na escola enquanto possibilidade de mudanças é salientada por Alves (2000) destacando que “a educação continuada do professor pode constituir estratégia privilegiada para conduzir a mudanças que levem a uma transformação social, porém é necessário que haja novas propostas que interfiram na dimensão conservadora das práticas escolares” (cf. p. 18). Seu estudo voltou-se para análise crítica de três projetos de educação continuada desenvolvidos na rede pública do estado de São Paulo nos últimos anos que inicialmente tinham a preocupação em contribuir com a melhoria da escola pública e sua democratização, mas com as mudanças de governo foram mudando de objetivos e intenções. Segundo a autora, a partir de uma proposta de educação continuada centrada na coletividade os professores poderiam ser mais comprometidos, resultando na concretização de uma escola mais democrática, pois eles estariam mais capacitados para interferirem nas práticas conservadoras e promoverem mudanças significativas na escola por meio de análises e articulações com os colegas de trabalho, resgatando a dimensão coletiva.

Essa autora, como muitos outros estudiosos da área, se reporta ao aspecto pedagógico de tais transformações presentes nas situações de educação continuada e nas ações de professores. No entanto, há toda uma troca de idéias, de informações sobre a profissão entre os pares pouco focalizada nesse processo de formação e que podem contribuir para se pensar sobre os cursos de formação continuada.

1.2 Estudos sobre Formação em Serviço

Com relação às pesquisas sobre *Formação em Serviço* destacam-se estudos referentes a análises de propostas de programas, de projetos, fora ou no interior das escolas, focalizando também a formação a distância como uma modalidade significativa na formação continuada do professor.

Aquino e Mussi (2001, p. 216) ao fazerem um balanço sobre a formação do professor em serviço na realidade brasileira apontam que essa modalidade constitui um conjunto de práticas que vêm ocorrendo no próprio local de trabalho após um percurso em que ocorriam modalidades anteriores exteriores à escola em âmbitos distintos.

Os autores salientam que a formação em serviço foi sendo concebida a partir das abordagens educacionais de cada época, ora como um método corretivo das práticas docentes, ora como espaço de crítica sobre a profissão. No entanto, apontam para a necessidade de se pensar sobre a formação docente em serviço como um espaço privilegiado para reflexão da própria prática a fim de que o modo de pensar e agir do professor sejam valorizados.

Não basta, entretanto, apenas assegurar um espaço para reflexão sobre a própria prática e valorizar o modo de agir e pensar do professor. A partir de uma revisão de estudos sobre as necessidades formativas de professores no âmbito nacional e internacional e de resultados de pesquisas colaborativas, projetos de assessoria e intervenção com professores de escolas paulistas das redes estadual e municipal Giovanni (2003) aponta e discute algumas condições que precisam ser dadas ao professor para que “a formação em serviço centrada na escola” funcione e proporcione mudança na prática dos professores. Dessa maneira, a autora destaca sete condições: “intencionalidade do processo, produção do conhecimento, a dimensão coletiva, caráter prospectivo, pensar simultaneamente formação de professores e gestão da escola, aprendizagens e mudanças também para a escola, trabalhar sob forma de projetos” (cf. p. 213-222).

As discussões da autora trouxeram algumas pistas e questionamentos para se pensar a presente pesquisa. Ao abordar sobre a necessidade de se “*pensar simultaneamente e gestão da escola*”, retomando o estudo de Onofre (2000), ela aponta como “causa de fracassos” nas tentativas de ações de formação continuada centrada na escola o papel exercido

nos cursos como instrumentos de adaptação dos professores às mudanças que precisam ser implementadas nos sistemas de ensino, pois:

(...) nesse caso, princípios e práticas da gestão escolar não se modificam, a organização do trabalho na escola, a imposição de regras e práticas aos professores permanecem inalteradas. Professores não participam nem se apropriam das mudanças em foco nessas ações. Em alguns casos, rejeitam abertamente as mudanças, outras adaptam-se a elas ou se omitem, mas todos parecem resistir, se defender das novas propostas e idéias (GIOVANNI, 2002, p. 217-218).

Essa realidade me fez questionar: como os professores reagem diante do que é veiculado nos cursos de formação continuada? Quais comentários eles fazem entre si, manifestando aceitação ou rejeição perante as propostas? Penetrar no interior desses cursos e identificar essas manifestações mediante a reação entre pares talvez possa trazer algumas pistas e contribuições para se pensar ou até mesmo repensar os cursos que vêm sendo oferecidos aos professores.

A partir de reflexões dos resultados de uma pesquisa realizada com quatro professoras primárias sobre sua atuação em sala de aula com relação a leitura e escrita e suas práticas educativas, André (1996) destaca o papel da pesquisa na formação continuada salientando o “potencial das interações sociais pelo trabalho em grupo” (cf. p. 100). Conforme a autora, uma das professoras se destacava em sua prática pedagógica e talvez grande parte de seu sucesso pudesse ser atribuído ao processo de capacitação da escola com coordenadora pedagógica preparada e adequado uso dos horários previstos para isso. (cf. p. 99)

Isso evidencia a necessidade de se criar espaços e condições para a formação em serviço a fim de propiciar momentos de reflexão sobre a prática. A autora aponta ainda o papel da universidade nesse processo de formação continuada através de “parcerias” para que se desenvolva junto das escolas e professores “trabalhos colaborativos”, “de pesquisa-ação”, “elaboração de materiais didáticos” e até mesmo “realização de cursos, seminários” (cf. p. 101).

Contudo também se faz necessário por sob análise para desvendar, desnudar o que os professores comentam entre eles nesses espaços de formação, de que forma eles se posicionam diante do que é proposto.

Outros estudos como de Lopes (1992), Araújo (2000) e Nascimento (1996) enfatizam a escola como um espaço privilegiado de formação do professor. O primeiro estudo aponta para a necessidade de se repensar a formação desenvolvida dentro das escolas, vindo na supervisão uma contribuição para que a formação dos professores ocorra dentro da escola. Já o segundo estudo focaliza o papel e espaço da coordenação pedagógica como condições privilegiadas para que a formação em serviço proporcione mudanças na prática pedagógica dos professores, na forma de pensar sobre o ensino e de organizar o próprio trabalho. Os resultados dessa pesquisa apontaram a possibilidade de se pensar em programas de educação continuada centradas na escola. Segundo o autor, a educação continuada pode e deve ser complementada com outras ações que venham fortalecer o trabalho do professor e do coletivo da escola. O terceiro estudo destaca a reflexão coletiva como um momento significativo de formação para os professores que estão atuando na escola.

Esses estudos retratam a formação de professores nas diversas categorias e em contextos diferenciados, abordando questões importantes com relação à formação contínua. Entretanto, o aspecto da socialização profissional do professor não é abordado, demonstrando, mais uma vez, a necessidade de se investigar como se dão os processos de socialização nas situações de formação continuada que o professor vivencia.

1.3 Estudos sobre socialização profissional do professor

Ao fazer um levantamento da produção sobre o tema *Socialização Profissional* nesses últimos dez anos, percebe-se que é um tema relativamente novo no Brasil,

revelando sobretudo a ausência de estudos que focalizem esse processo em contextos de formação continuada.

Até mesmo um dos poucos estudos realizados no Brasil sobre essa temática por Ludke (1994), a autora o faz focalizando a aprendizagem da profissão. Com uma equipe de professores e estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a autora desenvolveu a pesquisa sobre a socialização profissional dos professores no período de 1992 a 1998, em três etapas.

A primeira etapa desse estudo investigou a preparação do professor e o seu desenvolvimento na carreira, assim como a sua opinião sobre a socialização profissional para discutir os conceitos de profissão, profissionalização, socialização e construção de identidade profissional. A pesquisa contou com entrevistas com professores iniciantes e experientes que atuavam em escolas da rede pública do Rio de Janeiro (LUDKE, 1994). A segunda etapa da pesquisa teve como foco os estabelecimentos de ensino, procurando detectar suas possíveis influências no desenvolvimento profissional dos professores (LUDKE, 1996).

Já na terceira etapa o estudo procurou investigar as instituições formadoras a fim de perceber a contribuição dos cursos de formação na inserção e atuação do futuro professor. Os resultados apresentaram os problemas e também possibilidades presentes nos currículos com relação à construção da identidade profissional do professor (LUDKE, 1998).

A autora destaca na pesquisa a valorização do aprendizado na prática ao longo da carreira profissional. Todavia percebo a necessidade de se estudar quais as idéias, as informações que o professor tem sobre os cursos de formação continuada e como as socializa.

Os estudos realizados por Freitas (2002), Nunes (2002) e Guimarães e Sousa (2004) voltaram-se para a socialização dos professores iniciantes. São dados reveladores de que, apesar de poucos estudos sobre essa temática, ela vem sendo o foco de análise de alguns pesquisadores.

Freitas (2002) investigou como ocorre o processo de socialização profissional do professor iniciante em escolas de educação fundamental utilizando-se de estudo comparativo com entrevistas não-diretivas realizadas com 13 professores iniciantes e 16 antigos de cinco escolas: duas da zona urbana e três da zona rural de dois municípios diferentes de Minas Gerais. Também contou com entrevistas dirigidas realizadas com os demais profissionais das escolas, observações nas escolas e análise documental. A autora constatou que a organização escolar é um aspecto relevante para a compreensão da socialização profissional dos professores iniciantes, pois eles desenvolvem várias estratégias para se socializarem dentro da organização escolar que se dão no confronto entre a sua identidade com as exigências desta organização.

Ao investigar a socialização profissional, o foco de preocupação da autora esteve centrado no aspecto pedagógico da socialização profissional, isto é, como o professor vai aprendendo a ser professor e como se dá a sua interação com a instituição de ensino à qual pertence. Esse estudo me ofereceu mais algumas pistas para se pensar que na relação entre os professores em cursos de formação continuada há uma troca de informações que são socializadas.

Nunes (2002) também investigou a socialização dos professores iniciantes nessa mesma lógica apresentada anteriormente, tendo como foco de investigação a compreensão do processo de “aprender a ensinar”. Através de entrevista em profundidade com 04 professoras das séries iniciais da rede pública do estado do Ceará, ele desenvolveu em seu doutoramento a “teoria da tríplice aprendizagem”, que consiste em três estratégias que os professores utilizam para aprenderem a ser professores: “aprendizagem por observação; aprendizagem dialógica; aprendizagem por ensaio-erro” (cf. p. 09). O estudo voltou-se para conhecer os processos vividos pelas professoras na aprendizagem da docência como também trazer novas propostas para a formação inicial e continuada.

O estudo de Guimarães e Sousa (2004) focalizou o desenvolvimento de saberes de professores iniciantes e recém contratados na rede pública estadual de Goiás a fim de explicitar que papel a formação inicial desempenha na formação desses professores que estão iniciando a docência bem como o papel do trabalho coletivo na escola. Segundo os autores:

(...) investigar a socialização profissional de professores significa, basicamente, querer explicar como os professores desenvolvem conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente, no âmbito do exercício profissional. É, assim, um tema que se vincula diretamente à formação inicial e continuada, aos processos de construção identitária e de profissionalização, à organização das redes de ensino e escola (GUIMARÃES e SOUSA, 2004, p. 1744).

Valle (2003) ao investigar a socialização dos professores de 1^a a 4^a séries na região serrana de Santa Catarina teve como foco o processo de profissionalização docente a fim de examinar as expectativas da profissionalização e seu impacto sobre a sua socialização profissional. Para a autora “a socialização profissional do corpo docente, antes considerada como o resultado das determinações impostas pela administração, aparece agora como essencial à construção da identidade profissional e é reconhecida como um direito do professor” (cf. p. 100).

Esses estudos focalizam apenas a socialização de professores iniciantes ou em serviço, centrando-se na questão da aprendizagem, isto é, como o professor vai aprendendo a ser professor e como se dá a sua interação com a instituição de ensino na qual pertence. Entretanto, percebo a necessidade de se desvendar quais percepções, crenças e valores que esse professor possui acerca dos cursos que realizam.

Apenas um trabalho focaliza o processo de socialização num contexto de formação continuada. Entretanto, o foco de análise da pesquisa desenvolvida por Chamon (2003) centrou-se na discussão da trajetória pessoal e profissional do professor, ou seja, sobre o processo de identificação desses professores com a profissão, a partir de sua participação em um programa de formação continuada.

Ao levantar dados sobre a pesquisa internacional, ficou evidente que o tema socialização profissional do professor não é novo, mas revelou a ausência de títulos que abordem a socialização do professor em contextos de educação continuada, retratando apenas estudos que abordam a socialização de professores iniciantes.

O estudo realizado por Marcelo Garcia (1991) sobre o processo de socialização de professores iniciantes com atuação no nível primário e secundário das cidades de Sevilla e Madrid na Espanha focalizou o processo de “aprender a ensinar”. Tal estudo identificou alguns problemas enfrentados pelos professores no início da docência bem como suas crenças acerca da profissão. Vários professores apontaram como necessidades formativas os cursos de formação continuada priorizando as práticas e o “assessoramento de ajuda constante por parte de um professor mais experiente a fim de orientar o trabalho do professor iniciante em seus primeiros anos de ensino” (p. 147). Esse estudo focalizou apenas a aprendizagem da docência e conforme alguns estudos já mencionados anteriormente há uma troca, uma interação entre os professores e que precisaria ser investigada.

Na revisão realizada pelo mesmo autor em outro estudo, em 1998, relativa à literatura sobre socialização, revela que os professores possuem crenças e concepções que os acompanham ao longo de sua formação e que influenciam a prática educativa. Entretanto, o autor focaliza o conhecimento didático do conteúdo para explicar o processo de “aprender a ensinar”, propondo, através do diálogo reflexivo, uma maneira de resolução de problemas que contribuirá para a produção de novos conhecimentos. Nota-se mais uma vez que a preocupação central está no processo de aprendizagem da profissão no que se refere aos aspectos pedagógicos. O autor salienta ainda que, dessa forma, os primeiros anos da carreira docente constituem um período significativo e oportuno para se investigar o processo de socialização dos professores.

Na revisão realizada por Zeichner (1998), a socialização profissional é abordada nos estudos sobre o “aprender a ensinar”, embora esteja relacionada às concepções e experiências que os professores tiveram anteriormente e sobre a influência destes processos, pois o futuro professor possui idéias e conhecimentos que afetam a assimilação das novas informações que ele recebe na formação inicial. Isso retrata que os estudos que abordam a socialização profissional do professor na literatura norte-americana focalizam o futuro professor e também o professor iniciante.

Atkinson e Delamont (1985) ao fazerem uma revisão sobre os estudos sobre a socialização do professor e socialização profissional apontaram algumas lacunas presentes em tais pesquisas e sinalizam algumas “linhas potenciais” para o desenvolvimento de pesquisas sobre a socialização do professor (cf. p. 307). Conforme salientam os autores, as décadas de 50 e 60 foi um período em que foram realizadas as primeiras pesquisas sobre socialização profissional sob a influência do funcionalismo.

Nessa direção, a partir de uma vasta revisão de estudos sobre as tradições intelectuais em pesquisa sobre socialização do professor, Zeichner e Gore (1990) destacam três perspectivas teóricas que influenciaram as pesquisas sobre socialização profissional: “funcionalista, interacionista e crítica”. A *perspectiva funcionalista* concebe o indivíduo como um ser moldado pelas forças socializadoras, assimilando valores e atitudes impostos pela sociedade ou grupos no qual ele está inserido. Ao retomarem alguns estudos com esta perspectiva, os autores identificam algumas limitações tais como a preocupação exagerada com a adaptação do indivíduo às situações, reiterando sua autonomia individual (cf. p. 330).

A *perspectiva interacionista*, conforme salientam os autores, procurava descrever o processo de socialização enquanto interação entre os indivíduos e as instituições, pois dentro dessa visão, apesar da imposição das estruturas sociais na formação das identidades as pessoas interagem, interferem, há uma inter-relação entre o indivíduo e seu

grupo de pertença, ocasionando um processo descontínuo, pois é um processo de escolhas e constrangimentos. Apesar da contribuição no sentido de reconhecer as diferenças individuais os autores apontam que nenhuma das pesquisas influenciadas por essas duas perspectivas teóricas evidenciaram mudanças no processo (cf. p. 331).

A outra perspectiva que influenciou algumas pesquisas sobre socialização do professor enfatizava essa transformação. A *perspectiva crítica* buscou trazer à discussão temas como classe, gênero, raça, justiça e igualdade com o objetivo de transformação social. Tal abordagem colocou a socialização numa perspectiva mais abrangente do ponto de vista do contexto político e social. Segundo os autores há “necessidade de uma visão crítica da socialização que descreva o processo de socialização como contraditório e dialético, como coletivo e também individual, situado num contexto mais amplo das instituições” (cf. p. 343).

Os autores salientam ainda que os futuros professores possuem crenças e concepções que os acompanham ao longo de sua formação e que influenciam a prática educativa. O processo de socialização é muito importante e não ocorre de forma linear, pois a cultura escolar influencia nesse processo.

No estudo desenvolvido sobre a socialização e a construção das identidades profissionais de diferentes grupos ocupacionais, para compreender e definir o conceito de socialização profissional Dubar (1997) utilizou-se das contribuições de vários pesquisadores da Antropologia citando Linton, Kardiner, R. Benedict e M. Mead, da Psicologia trazendo Piaget e também, na visão da Sociologia, resgatando desde Durkheim até Bourdieu. Para Dubar, a socialização é um “processo no qual os indivíduos aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais nos quais o indivíduo constrói sua identidade profissional” (cf. p. 79). Seu estudo voltou-se mais para a Sociologia das profissões.

Um estudo clássico sobre socialização profissional desenvolvido por Lortie (1966) enfatiza que o professor possui idéias, crenças e certos comportamentos e

conhecimentos que ele traz para o exercício da sua profissão e que foram aprendidos ainda quando era aluno. Essa realidade apontada pelo autor me remeteu a pensar nas idéias, nas concepções que os professores possuem e de que forma as vão socializando com os seus colegas durante as atividades de educação continuada.

Gecas (1981) ao investigar sobre os diversos contextos nos quais a socialização acontece salienta que esta ocorre dentro de contextos sociais específicos, em ambientes institucionais ou organizacionais, enfatizando a necessidade em se dar atenção especial para os aspectos estruturais e sociais das situações e como afetam os processos de socialização. O autor examina como os aspectos da estrutura social de vários ambientes de socialização servem de palco para que processos de socialização aconteçam.

As situações de educação continuada podem ser consideradas esse “palco” em que os processos de socialização acontecem, um espaço rico de experiências individuais, de trocas e de formação que vai sendo construída gradativamente. A construção desses saberes é desenvolvida a partir de experiências individuais e coletivas conforme Tardif e Raymond (2002), pois tais saberes vão sendo construídos a partir de uma socialização que se inicia desde cedo na família, passando pela experiência no período de escolarização, na própria formação profissional e também no decorrer do exercício da profissão, pois:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF e RAYMOND, 2002, p. 72).

Marin (1996) ao apresentar alguns equívocos históricos que permearam as discussões acerca dos cursos de formação de professores tanto no âmbito do Ensino Médio quanto no Ensino Superior retoma algumas referências iniciais sobre a profissão e que fazem parte do processo de socialização. Segundo a autora:

Quando os alunos chegam aos cursos de formação básica, já têm anos de formação, de imagens, de crenças e valores, de gostos ou desgostos, de preferências ou preconceitos em relação às profissões incluindo a de professor. E esse não tem sido um dado de realidade e de reflexão considerado por nós! (MARIN, 1996, p. 162).

Essas referências iniciais apontadas pela autora são muito fortes nas professoras mesmo depois de formadas. Assim, a educação continuada pode ser considerada um espaço propício para se investigar como se dá a socialização entre os professores. O desvendamento desse espaço e dessa socialização pode contribuir na busca de novas propostas e ações de formação continuada que esteja centrada não somente na escola, mas no professor, na coletividade.

1.4 A socialização do professor na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu

A partir da revisão bibliográfica, o contato com os estudos que abordam as perspectivas teóricas que influenciaram as pesquisas sobre socialização profissional do professor contribuiu para perceber que ao investigar os modos de socialização utilizados por professores em contextos de educação continuada seria necessária uma sustentação teórica que não restringisse o processo de socialização apenas como adaptação do sujeito e sua adequação às exigências dos cursos, numa visão funcionalista, nem tampouco dar atenção apenas ao processo de interação tendo em vista apenas a subjetividade do indivíduo, numa perspectiva interacionista.

Era necessário pensar num processo de socialização enquanto mediação entre as “ações impostas” e a “liberdade do sujeito”. Pensar a socialização como processo de interação entre pares que se dá mediante ações e práticas que se atualizam, ou não, conforme as situações vivenciadas pelos sujeitos os quais, por sua vez, buscam novas estratégias para aceitar, ou não as propostas veiculadas nos cursos de educação continuada.

Nessa direção escolhi como corpo teórico os estudos de Pierre Bourdieu por perceber a sua contribuição devido à possibilidade em se pensar o quanto as ações das pessoas

são atualizadas e transformadas, ou não, a partir das relações sociais que praticam ou praticaram, estabelecidas em determinadas situações, num processo permanente de interação.

Zeichner e Gore (1990), num estudo já citado anteriormente, situaram os estudos de Pierre Bourdieu dentro da “perspectiva crítica” (cf. p. 331) e Atkinson e Delamont (1985) ao abordarem sobre algumas tendências potenciais para o desenvolvimento de pesquisas sobre socialização do professor salientaram entre outros autores a contribuição da Sociologia de Pierre Bourdieu sobre a socialização profissional a partir dos conceitos “*habitus*” e “*capital cultural*” (cf. p. 315).

Dessa maneira, tomei como referência o conceito de socialização, a partir da categoria *habitus* em Bourdieu. A socialização será entendida na presente pesquisa como um processo de percepções e de práticas do sujeito que podem se alterar, ou não, dependendo das situações e interações vivenciadas pelo professor.

Acredito que o processo de socialização dentro dos cursos de formação continuada pode ser analisado sob esta ótica porque o professor age e interage constantemente nas situações que vivencia, manifestando atitudes de aceitação ou rejeição diante dessas circunstâncias vivenciadas.

A socialização é um processo de interação entre os membros de um grupo de valores, de crenças de uma determinada cultura, mas que vão sendo alteradas ou não a partir de experiências vividas pelos sujeitos. Assim sendo, pode-se afirmar que o professor partilha de uma cultura docente da qual interage constantemente e que é constituída de valores, de conflitos e tensões. Entretanto a forma com a qual ele irá se relacionar vai depender das disposições que foram sendo adquiridas por ele no decorrer de sua trajetória, pois:

A cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, puramente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (...). A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura. (BOURDIEU, 1974, p.208-209; 219).

Entretanto, o processo de socialização não ocorre de forma linear, somente através da incorporação dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo das condições socializadoras, pois conforme Bourdieu (2003, p. 57):

(...) os conflitos de geração opõem não a classes de idades separadas por propriedades de natureza, mas *habitus* que são produtos de diferentes modos de engendramento, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns indivíduos sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente.

Isso quer dizer que os professores podem manifestar maneiras diferentes de pensar, bem como diferentes reações durante as situações vivenciadas nos cursos de educação continuada, a partir das condições de existência vivenciadas, isto é, do *habitus* de cada um, revelando um terreno fértil para se investigar como ocorre esse processo.

O *habitus*, produto da socialização dos indivíduos, que se dá inicialmente nas relações familiares e nas diferentes agências de socialização é definido por Bourdieu (2003, p. 53-54) como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes; isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Para Bourdieu, *habitus* é um ‘sistema de disposições duráveis’, isto é, um conjunto de tendências, de comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo por meio das experiências práticas e das ‘condições materiais de existência’ que são os preceitos,

os conceitos, as preocupações produzidas primeiramente nas relações familiares e, posteriormente, nas demais agências de socialização com as quais ele irá se deparar no decorrer de sua vida, tais como a escola, clubes, igreja, vida profissional, etc. Essas disposições orientam as atitudes, as opções, enfim, as ações do indivíduo em seu agir cotidiano que pode ser ora consciente, ora inconsciente e que está em constante reformulação, pois o *habitus*:

(...) funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Na perspectiva de Bourdieu, essas disposições, resultado de um longo processo de aprendizagem, se estruturam e reestruturam constantemente, a partir das relações que o sujeito tem com a sociedade e quando se dá essa reestruturação, a pessoa tende a não se reconhecer mais em seu grupo de origem. Portanto, torna-se necessário caracterizar os sujeitos que se pretende investigar, separando-os em fração de classe. Isso apontou a necessidade de se obter informações acerca das condições de vida dos professores sujeitos da pesquisa. Essas disposições duradouras vão se formando, no decorrer da trajetória de vida de cada professor, a partir das práticas culturais, ou seja, do “capital cultural” e que vão formando a identidade, a percepção desses professores, evidenciando práticas próprias da camada social da qual pertencem.

A noção de “Capital Cultural” elaborada por Bourdieu (2002, p. 74) refere-se aos códigos culturais, aos saberes ou bens culturais que o indivíduo vai adquirindo e a relação que ele mantém com esses conhecimentos, podendo existir na forma “incorporada” a partir da aquisição e internalização de conhecimentos, crenças, da cultura; “objetivada” por meio de aquisição de bens culturais e “institucionalizada” que se dá por meio da certificação escolar.

Esse conceito, articulado à noção de *habitus* contribuiu no sentido de pensar sobre os cursos de formação continuada como possibilidade de ampliação desse "capital cultural" dos professores.

O *habitus* é, portanto, um sistema que parte das predisposições existentes, que no contexto atual refere-se ao sistema de produção capitalista. Assim, não podem ser desconsideradas as condições materiais, isto é, a história, o contexto no qual os indivíduos estão inseridos. Para investigar a interação de professores em processo de educação continuada é necessário levar em conta o que está sendo veiculados nesses cursos.

É um esquema de percepções, de disposições altamente dinâmico, pois vai sendo construído e reconstruído constantemente, a partir das experiências anteriores, aberto e sujeito a novas experiências que orientarão as práticas do sujeito. Entretanto, para que isso aconteça é necessário que ele tenha contato com uma *situação*, definida por Bourdieu como *campo*, outra categoria importante em sua teoria da prática e que complementa a compreensão do conceito *habitus*.

A noção *campo* refere-se às lutas, às relações de força, de dominação num determinado espaço social, onde tem legitimidade apenas quem é autoridade. Assim, os dominantes são legítimos e, por isso empreendem estratégias de manutenção, enquanto que os dominados precisam empreender estratégias de conversão, pois:

Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irreduzíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizem essas disputas. (...) Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 1983 p. 112).

O *habitus* pode ser considerado, então, como um processo de interiorização das regularidades do "jogo social" que vão sendo determinadas pelas situações nas quais o indivíduo está inserido. É necessário que se conheça, portanto, as regularidades para que se

possa jogar num determinado campo, mas, quando não se conhece essas regularidades, aumenta a possibilidade de ser dominado.

Assim sendo,

(...) o *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas desse modo, ele comanda a bola. O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparadas para percebê-las e realizá-las. (BOURDIEU, 1990, p. 82).

Para que o indivíduo saiba como jogar em determinadas circunstâncias é necessário que ele perceba quais são as regularidades, pois são elas que irão determinar as estratégias a serem utilizadas, pois o *habitus* “é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (BOURDIEU, 1983, p. 94).

Para Bourdieu (1983, p. 93) *estratégias* são “ações objetivamente orientadas em relação a fins que podem não ser os fins subjetivamente almejados”. Essa categoria também ofereceu pistas de análise ao pensar nas interações dos professores enquanto processo de incorporação do “sentido do jogo”, ou seja, de diferentes formas de manifestação e atuação dentro dos cursos de formação continuada, buscando estratégias seja para manter, seja para mudar a sua visão, a sua prática.

Quando há a semelhança das condições materiais de existência ocorre a homogeneização do *habitus* que é relativa, pois não se pode descartar a intencionalidade do sujeito, e essa homogeneização é que distingue os agentes pertencentes de um grupo dos demais.

Dessa maneira, o *habitus*, pode ser considerado como uma série de comportamentos que o sujeito traz consigo, que foram sendo adquiridos através das relações

nas diversas agências de socialização, que produzem atitudes, ações organizadas, com intenção consciente ou não e que funcionam como estratégias para manter ou melhorar a sua posição no grupo a que ele pertence.

Esses conceitos contribuíram para se pensar e analisar como ocorre a socialização do professor em contextos de educação continuada, trazendo alguns questionamentos acerca dos cursos que vêm sendo oferecidos, apontando a necessidade de se levar em conta esses aspectos que fazem parte das condições de vida desses professores.

2 DO ESTUDO PRELIMINAR À PESQUISA DEFINITIVA: PISTAS, REFINAMENTO E AMADURECIMENTO DO APORTE TEÓRICO

O presente capítulo tem por finalidade apresentar o percurso da pesquisa desde as preocupações iniciais apontadas na realização do estudo preliminar, a tentativa de entrada ao campo e os obstáculos encontrados até se chegar ao estudo definitivo. Primeiramente apresento o estudo preliminar salientando as pistas que este estudo trouxe para uma maior aproximação e delimitação da pesquisa definitiva, bem como o processo de amadurecimento do referencial teórico a ser utilizado. Em seguida relato a primeira tentativa de entrada ao campo, retratando as dificuldades encontradas.

2.1 Estudo preliminar: professores da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul e uma atividade de formação continuada

O levantamento feito na revisão bibliográfica demonstrou que a socialização profissional é uma temática relativamente nova no Brasil e os poucos estudos desenvolvidos focalizam a socialização de professores iniciantes ou experientes através da aprendizagem de sua docência. Dessa maneira, ao investigar a socialização dos professores em contextos de educação continuada tornou-se necessário desenvolver um estudo preliminar, a fim de se ter uma aproximação maior com o objeto de pesquisa para delimitar melhor os sujeitos a serem selecionados para a pesquisa e definir o aporte teórico a ser utilizado.

A realização deste estudo inicial foi de suma importância, pois propiciou uma visão mais ampliada da realidade a ser investigada trazendo informações relevantes que orientaram as decisões e os contornos necessários para o delineamento da pesquisa definitiva, pois conforme salientam Mazzotti e Gwandsznajder (1998) essa fase permite ao pesquisador a definição dos procedimentos mais adequados à investigação em questão.

Nesse momento eu já tinha uma idéia, ainda que incipiente, sobre o referencial teórico a ser utilizado e que foi sendo engendrado a partir de leituras, discussões e estudos realizados na disciplina “A perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu sobre a realidade social e escolar” que foi oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara -FCLAr/UNESP, durante o segundo semestre de 2003. Tais discussões e estudos me levaram a pensar que o estudo do conceito de socialização na perspectiva de Bourdieu a partir da categoria *habitus* poderia ser um esquema interpretativo interessante para se analisar a socialização do professor.

Com algumas idéias já assentadas fui em busca de um campo e, aproveitando o momento em que estava numa cidade localizada na região oeste do estado de Mato Grosso do Sul em dezembro de 2003 entrei em contato com 08 professores do Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) de uma escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul de uma cidade vizinha da referida anteriormente.

A escolha em trabalhar com os professores da escola selecionada partiu da realidade peculiar das escolas da rede pública estadual dessa cidade, pois todos os professores eram efetivos. Outro fator refere-se às mudanças que eles vinham sofrendo devido às recentes reformas tais como a mudança do regime seriado para o sistema ciclado, o modelo de alfabetização centrado no construtivismo e a divulgação dos Parâmetros Curriculares, que exigem do professor novos posicionamentos.

A implantação do sistema de ciclos nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul ocorreu em 1998⁴, sendo revisto em 2000 que resultou em algumas modificações, ficando apenas as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) nesse sistema. Entretanto, somente em 2001 o sistema foi implantado na escola que manteve contato.

⁴ Resolução SED/MS N° 1313 de 28 de dezembro de 1998.

O ciclo funcionava apenas no período matutino com cinco turmas sendo:

- 01 turma de Ciclo I – Fase Inicial (1ª série);
- 01 turma de Ciclo I – Fase Final (2ª série);
- 02 turmas de Ciclo II – Fase Inicial (3ª série);
- 01 sala de Ciclo II – Fase Final (4ª série).

A escola tinha como proposta os professores seguirem os alunos durante os quatro anos. Isso era facilitado devido à possibilidade de todos os professores serem efetivos.

A escola estava situada numa cidade de porte pequeno que possuía aproximadamente 12.333 habitantes, segundo o último censo do IBGE⁵. Sua economia girava em torno da mineração de ferro, manganês, calcário, areia e argila, tendo o comércio como atividade principal. O município possuía apenas duas escolas da rede pública do estado; duas particulares, e quatro escolas municipais que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

Diante dessa realidade peculiar conversei com oito professores que atuavam nos Ciclos da escola selecionada, sendo cinco regentes⁶, três professores que atuavam nos ciclos em áreas específicas como Inglês, Educação Física e Artes. Todos os professores eram efetivos, tendo apenas dois que não possuíam nível superior e que, portanto, não foram incluídos nesta pesquisa, pois um dos critérios era ter nível superior concluído. Uma professora alegou não ter tempo para conceder a entrevista, então também não foi incluída. Desta forma, este estudo contou com a participação de cinco professores, sendo dois professores regentes que atuavam no Ciclo I e do Ciclo II das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e três professores que atuavam nas áreas específicas como Educação Física, Inglês e Educação Artística.

⁵ Informações disponíveis no site: <http://www.ibge.gov.br>

⁶ Professor regente refere-se ao professor titular da turma que trabalha com as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Como instrumentos para coleta de dados utilizei primeiramente um questionário para caracterização dos professores, entrevista gravada com questões referentes ao tema a ser investigado e por último algumas sessões de observação num curso de formação continuada que ocorreu na ocasião da realização das entrevistas. Para assegurar a compreensão e obtenção mais precisa dos dados, os roteiros do questionário e da entrevista foram testados com o auxílio de uma colega que atuava no Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul. O estudo contou ainda com o termo de anuência, informando a finalidade da pesquisa e afirmando que os professores teriam suas identidades mantidas em sigilo.

O percurso desse estudo inicial e as informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados apontaram algumas pistas que contribuíram para se chegar ao estudo definitivo e será apresentado a seguir.

Questionário

O roteiro do questionário (ver apêndice A) foi elaborado tendo como foco alguns aspectos que são relevantes quando se utiliza a perspectiva teórica de Bourdieu, pois contribuem muito para se pensar o quanto as ações das pessoas desenvolvidas e internalizadas no decorrer de sua vivência familiar e das relações sociais nas quais vai interagindo transformam e atualizam ou não as suas práticas, atitudes e formas de pensar. Dessa maneira, era importante obter informações sobre a estrutura familiar de cada entrevistado.

O questionário foi aplicado no momento da entrevista com cinco professores selecionados para este estudo preliminar. Para a seleção desses professores utilizei alguns critérios tais como:

- quisesse colaborar com o estudo;
- fosse professor efetivo da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul;

- atuasse no Ciclo I ou II das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- tivesse concluído o Nível Superior;
- tivesse entre 10 a 15 anos de atuação como professor;
- estivesse participando de cursos de formação continuada no momento;
- e/ou tivesse participado de vários cursos de formação continuada.

Os dados obtidos por meio do questionário foram sistematizados e organizados sob forma de quadros simples, agrupando as informações em 03 blocos conforme o quadro abaixo:

Quadro 01: Sistematização do questionário utilizado no estudo preliminar

BLOCOS	NÚMERO DAS QUESTÕES
Situação Pessoal	1, 2, 3, 8, 9, 14, 19, 23, 24
Aspectos sócio-culturais e sócio-profissionais da família e cônjuges	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
Percurso Escolar e Profissional	4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 21, 22

Fonte: Quadro elaborado a partir do roteiro do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo Preliminar em 2004.

Abaixo segue a sistematização dos dados do questionário na qual apresento também os questionamentos que foram surgindo e as pistas que contribuíram para a delimitação do estudo definitivo. Para manter o sigilo dos entrevistados optei em classificá-los por “Professor” ou “Professora” respeitando o gênero, seguido de um número seqüencial.

- **Informações pessoais**

Nos Quadros 02 e 03 foram organizadas as informações referentes à idade, gênero, estado civil, quantidade de filhos e a camada social na qual os professores se classificaram bem como a divisão familiar.

Quadro 02: Dados pessoais dos professores do Estudo Preliminar

Inf. Pessoais Sujeitos	Idade	Sexo	Estado Civil	Quantidade de filhos	Camada social
Professor 01	44 anos	Masculino	Casado	02	Média baixa
Professora 02	40 anos	Feminino	Casada	02	Média baixa
Professora 03	41 anos	Feminino	Divorciada	03	Média baixa
Professora 04	45 anos	Feminino	Divorciada	04	Média baixa
Professora 05	53 anos	Feminino	Casada	04	Média baixa

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo Preliminar em 2004.

Quadro 03: Divisão familiar dos professores do Estudo Preliminar

<i>Divisão</i> Sujeitos	Quantidade de irmãos	Posição de Nascimento
Professor 01	01	Primeiro
Professora 02	05	Caçula
Professora 03	08	Sexta
Professora 04	07	Quarta
Professora 05	10	Quarta

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo Preliminar em 2004.

Dos cinco professores entrevistados, apenas um era homem, todos eram casados e tinham entre 02 a 04 filhos. Eles se classificaram como pertencentes à camada social média baixa e a idade variou entre 44 a 53 anos. Todos os professores nasceram na região provenientes de famílias humildes, sendo quatro de família bem numerosa, tendo entre 07 a 10 irmãos.

Esses dados evidenciaram a alta taxa de fecundidade dessas famílias e talvez isso possa sinalizar a escolha dessas professoras pelo Magistério, já que a maioria era do sexo feminino.

Convém salientar que a divisão familiar da “Professora 03” era constituída de três irmãos paternos, dois irmãos maternos e três do casamento da família reconstituída. Dessa maneira, sua posição de nascimento era a sexta contando todos os irmãos, porém era a primeira do casamento de seus pais. Um aspecto interessante a ser destacado nessa família é que apesar da alta taxa de fecundidade a “Professora 03” informou que apenas seu irmão mais novo não possuía nível superior, pois parou no Ensino Médio, os demais irmãos fizeram Curso Superior e sua mãe era professora e sempre incentivou os filhos a estudarem.

Com a organização desses primeiros dados percebi a ausência de informações tais como a formação escolar e a profissão dos irmãos e que poderiam contribuir para se ter uma visão mais ampliada da trajetória familiar desses professores e que podem ser consideradas no momento de elaboração do roteiro caso utilizasse esse instrumento no estudo definitivo.

- **Aspectos sócio-culturais e sócio-profissionais da família**

Nos Quadros 04, 05 e 06 foram agrupadas as informações sobre a escolarização e profissão dos familiares e dos cônjuges dos professores.

Quadro 04: Escolarização e profissão dos avós paternos e maternos dos professores do Estudo Preliminar

Esc./Prof. Sujeitos	AVÔ PATERNO		AVÓ PATERNA		AVÔ MATERNO		AVÓ MATERNA	
	Escolariz.	Profissão	Escolariz.	Profissão	Escolariz.	Profissão	Escolariz.	Profissão
Professor 01	2º Grau	Marítimo	Primário	Dona de casa	Não sabia	Não conheceu	Analfabeta	Plantações em Fazenda
Professora 02	Não sabia	Comerciante	Não sabia	Dona de casa	Não sabia	Não sabia	Não sabia	Atendente de Enfermagem
Professora 03	Primário	Maquinista	Não sabia	Dona de casa	8ª série	Maquinista	8ª série	Dona de casa
Professora 04	Primário	Peão de fazenda	Primário	Dona de casa	Não sabia, Ele lia e escrevia	Trabalhava com cal	Analfabeta	Dona de Casa
Professora 05	Não sabia	Militar da Cavalaria	Primário	Dona de casa.	Não sabia	Não sabia	Primário	Atendente de Enfermagem

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo preliminar em 2004.

Quadro 05: Escolarização e Profissão dos pais dos professores do Estudo Preliminar

Esc./Prof. Sujeitos	PAI		MÃE	
	Escolarização	Profissão	Escolarização	Profissão
Professor 01	1º Grau	Funcionário público municipal	1º Grau	Dona de casa
Professora 02	2º Grau	Civil da Marinha	1º Grau	Atendente de Enfermagem.
Professora 03	1º Grau	Marteleiteiro	Magistério	Professora e também costurava.
Professora 04	Primário	Ferroviário	Primário	Dona de casa
Professora 05	Primário	Mecânico	2º Grau e curso de Corte e Costura.	Costureira e professora de Corte e Costura.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo Preliminar em 2004.

Quadro 06: Escolarização e Profissão dos Cônjuges dos professores do Estudo Preliminar

Esc./Prof. Sujeitos	Escolarização	Profissão
Professor 01	Mestrado	Professora de Universidade Federal
Professora 02	3º grau incompleto – Parou no 2º ano de História	Comerciante
Professora 03	Não declarou	Não declarou
Professora 04	2º Grau	Agente penitenciário
Professora 05	Fez o Magistério e tem o 3º grau incompleto. Fez Pedagogia até o terceiro ano e não concluiu.	Professor e Comerciante

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo Preliminar em 2004.

A análise dos dados apontou que os professores vieram de origem familiar humilde. As profissões de seus avós eram as de comerciante, maquinista, peão de fazenda e possuíam pouca escolarização. Outro dado interessante é que parece que o papel da mulher era bem determinado, pois a maioria possuía pouca escolarização, algumas analfabetas, assumindo apenas o papel do cuidado da casa e dos filhos. Essas informações também

poderiam oferecer pistas para se pensar sobre a opção desses professores pelo magistério, embora não seja o foco do presente estudo.

Essa realidade não mudou muito ao observar os dados do Quadro 04 com relação aos pais que também exerciam profissões semelhantes tais como funcionário público municipal, civil de Marinha, marceneiro, ferroviário e mecânico. No entanto parece que houve uma melhora com relação ao grau de estudo dos pais, apesar de pequena. Com relação à escolarização e profissão dos cônjuges dos entrevistados parece que as relações matrimoniais não diferem muito de seus pais.

Outra questão que chamou bastante a atenção se refere ao campo de atuação profissional das mães que desempenhavam profissões consideradas próprias ao gênero tais como enfermagem, costura e o próprio magistério.

- **Percurso escolar e profissional**

Os Quadros 07 e 08 retratam a formação e atuação dos professores:

Quadro 07: Formação profissional dos professores do Estudo Preliminar

Cursos <i>Sujeitos</i>	Nível Superior/Situação	Especialização/Área
Professor 01	Pedagogia - Concluído	Não fez
Professora 02	Pedagogia - Concluído	Não fez
Professora 03	Educação Física - Concluído	Marketing Esportivo
Professora 04	Letras - Concluído	Português – Iniciou no início de 2004
Professora 05	Pedagogia - Concluído	Planejamento Escolar

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo Preliminar em 2004.

Quadro 08: Atuação profissional dos professores do Estudo Preliminar

Atuação <i>Sujeitos</i>	Situação na rede Estadual	Tempo de atuação como professor	Tempo de atuação como professor na rede estadual	Série que atua no momento	Atuação em outras Escolas
Professor 01	Efetivo	14 anos	11 anos	Ciclo I (2ª série)	Não
Professora 02	Efetivo	21 anos	14 anos	Ciclo II (3ª série)	Não
Professora 03	Efetivo	20 anos	14 anos	Ciclos I e II – Ed. Física	Escola Privada
Professora 04	Efetivo	06 anos	05 anos	Ciclos I e II - Inglês	Escola Privada
Professora 05	Efetivo	27 anos	27 anos	Ciclos I e II – Ed. Artística	Não

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos professores entrevistados no Estudo Preliminar em 2004.

Com relação à formação profissional os cinco professores já possuíam nível superior, sendo três com formação em Pedagogia, uma Letras e uma era formada em Educação Física. Apenas duas já fizeram especialização e uma começou a cursar em 2004.

O tempo de atuação profissional dos professores variou entre 14 a 27 anos. Apenas duas professoras trabalhavam também em Instituição privada. Dois professores eram regentes que atuavam em turmas do Ciclo I e no Ciclo II das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 3ª séries) e três professores atuavam nos ciclos em áreas específicas como Educação Física, Inglês e Educação Artística.

Entrevista

A entrevista realizada em fevereiro de 2004 com os 05 professores contou com um roteiro contendo 15 questões (ver apêndice B) previamente testado antes da utilização. Na elaboração do roteiro da entrevista eu tinha como primeira preocupação perceber a contribuição da educação continuada para a socialização profissional desses professores.

O momento da entrevista foi muito importante, pois tive a oportunidade de constatar, por ser pesquisadora iniciante, os problemas que podem aparecer na realização de uma entrevista tais como barulhos, fuga do assunto proposto, interrupções, etc. Conforme salienta Brandão (2000, p. 181):

Entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se inteiramente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos...

Atenta aos cuidados salientados pela autora, a entrevista foi gravada em áudio e logo em seguida transcrita. Após a transcrição das gravações as informações foram sistematizadas e organizadas em 06 blocos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 09: Sistematização das entrevistas realizadas no Estudo Preliminar

BLOCOS	NÚMERO DAS QUESTÕES
Cursos de formação continuada que já participaram	01, 02
Importância e Contribuição dos cursos na vida profissional	03, 10, 14
Conteúdos abordados nos cursos	04
Escola: espaço de formação continuada	11, 12, 13
Posicionamento dos professores diante dos cursos	05, 06, 09
Brincadeiras e comentários dos professores durante os cursos	07, 08

Fonte: Quadro elaborado a partir do roteiro da entrevista realizada com os professores no Estudo Preliminar em 2004.

Assim que os dados estavam sistematizados observei que não iria atingir os objetivos propostos na pesquisa apenas por meio de entrevista, pois correria o risco de ficar apenas no discurso, tendo uma visão pouco clara do processo de socialização dos professores, tornando-se necessário incluir a observação em cursos de formação continuada como instrumento.

Embora correspondam ao discurso, os comentários dos professores trouxeram vários questionamentos e pistas que contribuíram na elaboração e refinamento dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa definitiva.

Apesar de reclamarem que há muito tempo não eram oferecidos cursos para os professores da rede estadual, todos os entrevistados apontaram ser importante participar de cursos de formação continuada, destacando ser um momento de “atualização”, de “revigoramento”, onde se “aprendem coisas novas, novas técnicas” bem como um momento de “troca de experiências”. Segundo o depoimento desses professores:

É muito importante. (...) você volta do curso com a cabeça mais aberta, tipo assim: você compreende mais a situação da sua clientela que são os alunos. (Professor 01-Estudo Preliminar/2004)

É importante porque você se atualiza também. Você passa a lembrar de muitas coisas que ficam esquecidas muitas vezes no dia-a-dia, na vida corrida que nós temos. E você não percebe que está esquecendo de certas situações. (Professora 02-Estudo Preliminar/2004)

Primeiro que renova, revigora o seu espírito de professor mesmo, porque tem horas que você fala: “puxa vida, porque eu fui escolher ser professora”. Segundo porque você troca experiências. (Professora 03-Estudo Preliminar/2004)

Olha, a capacitação que eu fiz lá em A... eu procurei trabalhar dentro da sala de aula e surtiu efeito. (Professora 04-Estudo Preliminar/2004)

É importante a gente estar sempre participando de curso porque sempre tem uma coisa nova, uma técnica nova. Assim, uma coisa bem diferente daquelas que a gente vem seguindo há muitos anos. Sempre tem umas técnicas mais atualizadas, diferentes daquilo que a gente usa. (Professora 05- Estudo Preliminar/2004)

Esses depoimentos me levaram a pensar na possibilidade de se considerar os cursos de educação continuada como espaços de reestruturação do *habitus* desses professores, sendo oportuna, portanto, a utilização do referencial teórico do Bourdieu na presente pesquisa, a fim de investigar se ocorre ou não e de que forma se dá essa reestruturação.

Essa possibilidade de reestruturação do *habitus* e de ampliação do *capital cultural* também ficou explicitada quando os professores se referiram às mudanças percebidas em sua vida profissional após a participação em cursos de formação continuada. Três professores apontaram que houve mudanças e duas destacaram que embora ocorram são poucas:

(...) a mudança, ela é visível, tá. Ela é visível porque, como eu te disse, nós somos seres humanos e eu vejo que o ser humano por si só é um aprendizado até os finais dessa nossa passagem aqui. (Professor 01-Estudo Preliminar/2004)

A gente começa a aplicar o que você aprendeu. Você começa a desenvolver e você percebe que realmente a gente foge daquela rotina totalmente didática, voltada para o livro, e eles passam a viver conosco uma nova realidade. Então há uma diferença sim. (Professora 04-Estudo Preliminar/2004)

(...) mas a gente consegue mudar sim, atualizar um pouco, mudar as idéias, a maneira de ver, de avaliar o aluno principalmente, conviver com o aluno, aceitar certas coisas que a gente não aceitaria nos filhos. (Professora 05- Estudo Preliminar/2004)

Olha, com o passar do tempo você também se acomoda, entendeu? Mas você, como opção, tem que se auto-avaliar, tem que ser crítica para seguir em frente, é diferente. Se você está fazendo um curso é pra alguma coisa, só que a gente da rede pública é muito difícil trabalhar, muito difícil. (Professora 03-Estudo Preliminar/2004)

As opiniões desses professores evidenciaram o reconhecimento da importância e a contribuição da educação continuada em sua vida profissional. Entretanto, no decorrer das entrevistas ao comentarem sobre a realização da Jornada Pedagógica para iniciar as atividades escolares do ano letivo, dois professores aproveitaram o tempo para viajar, um

alegando que os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação eram sempre iguais e outro porque estava se aposentando.

Essa manifestação, à qual chamarei de “não aceitação” do curso, trouxe outras questões tais como: porque será que alguns professores, no âmbito do discurso falam da importância em participar de cursos de formação continuada, mas na prática, no momento da realização possuem uma postura contrária daquela expressa no discurso? Será que essa “não aceitação” ocorre devido à própria manutenção *do habitus* desse professor, articulado à sua trajetória pessoal e familiar? Ou ainda, será que essa atitude de “não aceitação” não seria uma *estratégia*, um jogo de *lutas simbólicas* num *campo* determinado pelas políticas educacionais vigentes com as quais ele não concorda, mas diz que “aceita” porque precisa sobreviver?

Essas inquietações me levaram, de um lado, a pensar no pressuposto de que possam existir disposições duradouras incorporadas nos professores, ou seja, *habitus* que comandam a sua visão sobre os cursos de formação continuada, levando-os a práticas que acabam afetando a interpretação e assimilação de novas informações. Mas, por outro lado, também possam existir disposições que vão se alterando, vão se reestruturando a partir das relações e da autonomia de cada sujeito.

A partir dessas inquietações e com o objetivo de captar mais de perto esses tipos de manifestações eu achei oportuno inserir como a observação em um curso de formação continuada como procedimento de coleta de dados.

Observação na Jornada Pedagógica

As sessões de observação ocorreram na Jornada Pedagógica realizada no início de fevereiro de 2004 nos períodos matutino, vespertino e noturno. Aberto a todos que trabalham na escola desde zeladores até diretores da rede estadual, contou com a participação

de aproximadamente 747 professores das duas cidades. O curso foi promovido em colaboração com a Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo COUNE – Conselho das Unidades das Escolas Estaduais composto por diretores, diretores adjuntos, coordenadores e assessores.

Ludke e André (1986, p.25) salientam que para a observação ser um “instrumento válido e fidedigno de investigação científica” é necessário que haja um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador, pois “planejar a observação significa determinar com antecedência o quê e como observar”. Dessa maneira essa etapa de observação contou com a elaboração de um roteiro simples sem categorias definidas a priori, a fim de captar o máximo de informações sobre como ocorrem as relações entre os professores durante essa atividade de formação continuada. O objetivo desse momento foi captar ao máximo os comentários que os professores faziam entre eles durante os encontros e nos momentos do “cafezinho” a fim de trazer algumas pistas diante das questões já levantadas até o momento e que pudessem contribuir para o estudo definitivo.

Cada sessão de observação teve a duração de quatro horas. Fiz 04 observações, totalizando 16 horas de permanência. Durante a Jornada Pedagogia sentei em vários lugares para que pudesse captar o máximo possível de comentários e expressões dos professores e durante os intervalos para o cafezinho circulei entre várias “rodinhas” de professores.

As observações foram registradas através de Diário de Campo, com 04 notas de campo compostas de duas partes, conforme sugerem Bodgam e Biklen (1994, p.167), a descritiva contendo o relato detalhado e descritivo de cada sessão de observação e a parte reflexiva na qual faço minhas anotações pessoais, comentários e pistas acerca das observações realizadas.

Nesse primeiro contato pude observar que esses momentos são importantes para a socialização dos professores, pois há uma relação de troca entre eles. Isso ficou evidenciado nos comentários durante os intervalos para o cafezinho, momento que os professores aproveitavam para conversar entre eles:

Só nesses momentos que a gente se encontra. (Professora do Ciclo II - participante da Jornada Pedagógica, realizada na cidade da região oeste de Mato Grosso do Sul, em 2004.)

Que bom que a gente se encontrou, precisava falar com você. (Professora do Ciclo I- participante da Jornada Pedagógica, realizada na cidade da região oeste de Mato Grosso do Sul, em 2004.)

Há muito tempo o Estado não fazia algo assim. (Coordenadora Pedagógica - participante da Jornada Pedagógica, realizada na cidade da região oeste de Mato Grosso do Sul, em 2004.)

Constatai também que alguns professores manifestavam atitudes de “não aceitação” ao que estava sendo exposto, pois comentavam:

A proposta é legal, mas na minha sala não dá pra gente trabalhar assim. (Professora do Ciclo II - participante da Jornada Pedagógica, realizada na cidade da região oeste de Mato Grosso do Sul, em 2004.)

Isso é lindo e maravilhoso pra ele, mas eu vou dar a minha sala lotada pra ele e sem material pra ver como é bom pra tosse. (Professora do Ciclo II - participante da Jornada Pedagógica, realizada na cidade da região oeste de Mato Grosso do Sul, em 2004.)

Eu vim aqui, mas nem sei o que vai ter aqui. (Professor de Biologia - participante da Jornada Pedagógica, realizada na cidade da região oeste de Mato Grosso do Sul, em 2004.)

Essas manifestações reafirmaram a necessidade de se investigar as reações que os professores têm diante dos cursos, na troca entre pares, procurando analisá-las a partir das suas condições sociais. Foi ficando cada vez mais claro que o quadro teórico de Bourdieu poderia contribuir nessa direção.

As professoras entrevistadas que participaram da Jornada salientaram a importância em participar desses cursos para um entrosamento entre os colegas como também para aperfeiçoamento profissional. Essa visão me ajudou a delimitar mais a pesquisa, tendo

como foco os modos de socialização que professores utilizam diante das propostas veiculadas nas ações de educação continuada.

Todo esse processo de inquietações e amadurecimento propiciado pelo estudo preliminar me levou, então, a definir pela utilização, como aporte teórico-metodológico, do conceito de socialização a partir da categoria *habitus* em Bourdieu.

O perfil da pesquisa definitiva foi se delineando a partir dessas constatações feitas por meio das informações do questionário, das entrevistas e das observações, e do amadurecimento do quadro teórico a ser utilizado fazendo os recortes necessários. Esse estudo inicial apontou também a fundamental necessidade de se ter como instrumento principal para coleta de dados a observação em um curso de formação continuada.

2.2 Busca de um campo: primeiras aproximações e dificuldades encontradas

Gradativamente fui percebendo que a delimitação do campo e dos sujeitos é um processo gradual que vai se definindo a partir do amadurecimento, das dificuldades encontradas e com o aprofundamento teórico. Desse modo apresentarei o percurso feito até se chegar ao campo definitivo.

Para selecionar o sujeitos para a pesquisa, primeiramente pensei em professores da rede pública estadual de uma cidade localizada na região central do estado de São Paulo. Num primeiro momento investiguei se estava havendo algum curso de formação continuada para professores do Ciclo I. Conversei com a pessoa responsável pela Rede do Saber na região da Diretoria de Ensino da cidade.

A Rede do Saber era uma rede gestora de formação continuada para os professores da rede pública estadual de São Paulo que visava mantê-los atualizados através de programas como o “PEC- Formação Universitária” para professores de Educação Infantil e de

1ª a 4ª séries e o “PEC- Construindo sempre” para professores que atuavam no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Havia também o programa “Teia do Saber” que visava desenvolver ações descentralizadas a partir da contratação de uma Instituição Superior que realizará o curso, da adesão de professores fora dos respectivos horários de trabalho, a fim de “atender as diferentes demandas da realidade escolar, respeitando a cultura local, valorizando a autonomia da escola”⁷.

Segundo as informações obtidas, no momento estava sendo oferecido o primeiro módulo do curso “Letra e Vida”, um curso de formação em alfabetização para professores efetivos da rede que ocorria em três módulos, semelhante ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA desenvolvido nas redes municipais. Semanalmente eles passavam três horas na Oficina Pedagógica, assistiam vídeo, estudavam, realizavam as atividades propostas que deveriam ser desenvolvidas na escola para trazerem no próximo encontro. Era um curso voltado diretamente para o trabalho do professor em sala de aula.

Havia escolas que tinham uma parcela maior de professores participando, que aproveitavam o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC para realizarem as “tarefas” propostas em cada encontro. No momento do levantamento havia duas turmas realizando o Módulo I, sendo uma no período noturno e outra no período vespertino. Foi-me passada uma lista de nomes dos professores que estavam participando do curso e fui até as escolas para conversar e ver a possibilidade de entrevistá-los, tendo em vista alguns critérios já definidos desde o estudo preliminar: aceitasse participar da pesquisa; tivesse concluído o nível superior; tivesse entre 10 a 15 anos de atuação e participado de vários cursos de formação continuada.

⁷ Informações extraídas do site: <http://www.rededosaber.gov.sp.br>

Algumas escolas foram receptivas, outras não permitiram nem a minha entrada no espaço escolar. Duas escolas disponibilizaram o HTPC, ou os horários em que os alunos estivessem com outros professores como Educação Artística e Educação Física para a realização das entrevistas, já que os professores não tinham tempo disponível fora do horário de trabalho.

No contato com os professores percebi uma preocupação dos professores com relação ao que estava ocorrendo no curso, cuja proposta consistia em mudar a prática e a concepção de alfabetização. O curso vinha despertando uma série de conflitos, principalmente naqueles que possuía mais tempo de atuação e isso ficou constatado nos comentários entre eles momento do HTPC da escola que mantive contato:

Muita coisa a gente já vem trabalhando. (Professora Ciclo I)

Eu não vou jogar fora as coisas do passado. A gente aproveita o que é bom, mas não vou descartar, jogar fora as coisas antigas que aprendi e que têm dado certo. (Professora Ciclo II)

Tem muita coisa parecida com outros cursos que a gente fez. Mudaram apenas o circo. (Professora Ciclo I)

Dessa maneira, achei oportuno fazer observações no curso “Letra e Vida” para perceber, de perto, como os professores interagiam nesses momentos de formação.

Entretanto isso não foi possível, pois as coordenadoras não concordaram, salientando:

Nesse curso você não vai conseguir ver a socialização porque não há interação, pois eles assistem um vídeo, depois fazem uma atividade e depois levam uma tarefinha pra ser desenvolvida em sala de aula, lá na escola. (Coordenadora do Curso)

Eu as informei que os professores que aceitaram a participar da pesquisa disseram que não teria problema, mas elas me informaram que o problema é que o curso estava passando por um momento difícil, de conflitos e que alguns professores estavam resistentes às propostas apresentadas e outros em crise, pois, segundo elas, esse curso era um espaço no

qual os professores estavam reconstruindo seu trabalho, pois era pautado em uma outra concepção de alfabetização. Era um trabalho que deveria agir diretamente em sala de aula, na atuação deles. Elas apontaram ainda que eles não tinham espaço para falar porque o tempo era muito curto, apenas três horas apenas por semana.

Outros obstáculos foram colocados tais como: salas pequenas; necessidade de autorização da Diretoria de Ensino e então percebi que não seria fácil contar com essa possibilidade, mas fiz todo o processo burocrático no pedido de autorização e no prazo de um mês recebi a notícia de que não poderia frequentar o curso Letra e Vida, com a mesma justificativa mencionada anteriormente:

O curso está passando por um processo de conflito, de crise e os professores estão em crise com seu próprio trabalho. Então, neste momento, não é oportuno alguém estar vendo essas crises. (Coordenadora do Curso)

Além de não aceitarem a observação no curso, também não me foi permitida a realização de entrevista com os professores participantes do curso. Isso ficou constatado no comentário de uma das coordenadoras ao expressar:

Não queremos que você entreviste essas professoras que estão fazendo o curso porque na entrevista o que vai emergir é o curso que estão fazendo no momento e a fala delas é que estaria em questão. (Coordenadora do Curso)

Ficou evidente na fala das ministrantes e nas dificuldades encontradas na Diretoria de Ensino que não seria possível estar penetrando em cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede estadual. Isso me trouxe um certo desânimo e angústia, mas retomando Bodgan e Biklen (1994, p. 121), quando se vai a campo é necessário ser “*persistente, flexível e criativo*”. Cada vez mais estava clara a necessidade de se fazer observações nos cursos de formação continuada e, então resolvi fazer o caminho inverso: selecionar um ou dois cursos de formação continuada que me fossem permitidos observar para posteriormente selecionar os professores para a entrevista.

3 DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO, DOS PROCEDIMENTOS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA DEFINITIVA: ALGUMAS ANÁLISES

A partir das dificuldades encontradas na rede estadual da cidade na qual não consegui o acesso nos cursos resolvi entrar em contato com um município da região centro-oeste do estado de São Paulo. O Departamento Municipal de Educação dessa cidade se mostrou aberto e me disponibilizou o acesso aos cursos de formação continuada oferecidos naquele momento para os professores.

No presente capítulo apresento uma breve contextualização da cidade na qual a pesquisa foi realizada e dos cursos nos quais foram realizadas as observações: o Programa de formação de professores alfabetizadores – “PROFA” e o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – “Parâmetros em Ação”.

Em seguida descrevo o processo de elaboração e utilização dos instrumentos metodológicos, sistematização e organização dos dados. Também estão descritas e analisadas as turmas com as quais tive contato e realizei as observações, bem como a caracterização das formadoras e das professoras entrevistadas.

3.1 Descrição da cidade

A cidade na qual a pesquisa foi realizada estava localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo. Era uma cidade de porte pequeno com cerca de 30.379 habitantes conforme o último censo do IBGE⁸.

No âmbito educacional a rede municipal de ensino possuía nove escolas que atendiam 1ª a 4ª séries, duas atendendo Educação Infantil e 1ª a 4ª séries, quatro com creche e

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Informações disponíveis no site: <http://www.ibge.gov.br>

Educação Infantil e um com berçário. Havia quatro escolas estaduais que atendiam alunos de 5ª a 8ª série e Ensino Médio e três escolas particulares, sendo duas apenas com Educação Infantil e uma atendendo de 1ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Na cidade não tinha universidade, o que obrigava a população que desejasse fazer curso superior sair para as cidades da redondeza.

A atividade econômica do município girava em torno dos canaviais e o trabalho nas usinas de álcool e açúcar. Algo peculiar na cidade se referia ao fluxo grande de pessoas vindas de diversas regiões do país no período de safra da cana. O entorno cultural da cidade era bem restrito, pois na cidade tinha apenas um clube e uma biblioteca municipal. Outro ponto peculiar consistia numa rodovia que perpassava a cidade, tornando o bairro com características bem diferentes dos demais situados do outro lado da rodovia.

3.2 Contextualização dos cursos de formação continuada

3.2.1 Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – “Parâmetros em Ação”

Antes de iniciar a contextualização do Programa convém salientar que o objetivo da presente pesquisa não é a análise dos cursos, entretanto é importante fazer uma descrição geral de como o programa era composto para que se tenha uma visão ampla do que foi trabalhado e posteriormente compreender as análises desenvolvidas a partir dos modos de socialização utilizados pelas professoras⁹ participantes desses cursos.

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – “Parâmetros em Ação” ou “PCNs em ação” foi criado em 1999 pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC a ser executado pelos municípios e estados que desejassem, tendo como finalidades:

⁹ Utilizarei o gênero feminino todas as vezes que se referir às participantes dos cursos pois todas eram mulheres.

Apresentar alternativas de estudos dos Referenciais Curriculares a grupo de professores e a especialistas em educação (...) Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica. Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas. Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola. Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC. Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999, p.09).

Com o objetivo em propiciar uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs entre os professores, o programa foi organizado com materiais específicos para cada segmento:

- **Alfabetização:** 32 horas de estudo;
- **Educação Infantil:** 11 módulos, num total de 192 horas de estudo;
- **1ª a 4ª séries:** 11 módulos com um total de 116 horas de estudo;
- **5ª a 8ª séries:** 10 módulos, num total de 164 horas de estudo;
- **Educação de Jovens e Adultos:** 8 módulos com um total de 104 horas de estudo.

A estratégia utilizada pelo programa consistia na “formação de grupos de estudos” sob a coordenação de um formador que poderia ser um professor da rede que recebia formação específica por uma equipe de assessoria do MEC para atuar como “facilitador” nesse espaço coletivo. Além da formação recebida pela assessoria do programa, o coordenador do grupo contava com um manual constando o *tempo previsto* para cada atividade, a *finalidade* de cada módulo, as *expectativas da aprendizagem*, os *conteúdos*, os *materiais necessários* e alguns *anexos* de textos, ilustrações ou “*folhas-tarefas*” para subsidiar a realização do módulo.

O programa contava também com o *caderno de registro* que se referia a um caderno comum oferecido aos professores no início do curso para ser utilizado no decorrer

do programa no qual faziam suas anotações pessoais, sínteses de discussões, as dificuldades, dúvidas, a fim de criarem um registro do percurso feito em sua formação.

Como as sessões de observações ocorreram em turmas de professoras que atuavam em 3ª e 4ª séries, a seguir apresento o material organizado para esse segmento, centrando no Módulo que acompanhei que foi o Módulo 5 – “Novos desafios para ensinar e aprender Matemática”.

O material a ser desenvolvido com os professores de 1ª a 4ª séries era composto por 11 módulos com temas sobre a gestão em sala de aula, História, Arte, Matemática, Ciências, Português, Geografia, História, Ética, Educação Física e questões gerais sobre a educação e estavam organizados da seguinte maneira:

Módulo 1 – Para que serve a escola?: 16 horas de estudo.

Módulo 2 – Ser professor e ser aluno: 16 horas de estudo.

Módulo 3 – A ética na vida escolar: 16 horas de estudo.

Módulo 4 – Para formar alunos leitores e produtores de textos: 16 horas de estudo.

Módulo 5 – Novos desafios para ensinar e aprender Matemática: 16 horas de estudo

Módulo 6 – Fazer Arte na escola: 12 horas de estudo.

Módulo 7 – O ensino da Geografia e o conhecimento do mundo: 12 horas de estudo.

Módulo 8 – Ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais: 12 horas de estudo.

Módulo 9 – Ciências: criança curiosa é criança sabida: 12 horas de estudo.

Módulo 10 – A Educação Física é para todos: 12 horas de estudo.

Módulo 11 – O grupo-classe: seu tempo, seu espaço: 16 horas de estudo.

Para cada módulo havia uma estrutura a ser desenvolvida pelo coordenador tais como *o tempo previsto, a finalidade, as expectativas de aprendizagem, os conteúdos, os materiais a serem utilizados e a seqüência das atividades*. Havia um roteiro a ser seguido

pelos formadores com a indicação de vídeos da TV Escola, leitura de textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as atividades a serem desenvolvidas pelo grupo.

O Módulo 5: “Novos desafios para ensinar e aprender Matemática”, com a duração de 16 horas de estudo, tinha como finalidade refletir sobre os conteúdos e abordagens apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, propondo uma série de atividades a serem trabalhadas com os alunos a partir de problematização e resolução de problemas. Os conteúdos trabalhados nesse módulo foram os seguintes:

O papel da Matemática na formação do aluno:

- matemática e cidadania;
- relações entre o conhecimento matemático, o aluno e o professor;
- caracterização dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem em Matemática:

- objetivos: capacidades matemáticas a serem desenvolvidas;
- conteúdos a serem trabalhados;
- novas maneiras de ensinar.

Análise dos pressupostos metodológicos orientadores do PCN Matemática:

- discussão de diferentes pontos de vista sobre os temas tratados;
- Planejamento do trabalho didático.

Esse programa era desenvolvido desde 2000 na rede municipal na qual foi realizada esta pesquisa. As formadoras receberam formação específica pela assessoria do MEC que fazia reuniões periódicas nos pólos que eram compostos por vários municípios de uma determinada região.

Os encontros com as professoras ocorriam no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e por isso as professoras eram remuneradas. Organizadas por séries em que atuavam, as professoras semanalmente iam até o

Departamento de Educação onde eram realizados os estudos, permanecendo reunidas durante duas horas com a formadora responsável pela turma na qual estavam inseridas. Elas utilizavam um caderno de registro no qual anotavam dúvidas, sínteses de discussões e comentários pessoais.

3.2.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – “PROFA”

O Programa de formação de professores alfabetizadores – “PROFA” consistia em um curso de aprofundamento sobre o processo de alfabetização e tinha como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” a fim de ampliar o conhecimento dos professores alfabetizadores, propiciando uma reflexão sobre sua própria prática profissional. (cf. BRASIL, 2001a, p. 05).

O material foi produzido pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC no período de 1999 a 2001 a partir das discussões com a equipe do Programa “Parâmetros em Ação” para ser executado nas redes estaduais e municipais que demonstrassem interesse. A equipe de formação do Programa se responsabilizava pelo oferecimento do material aos professores e pela formação dos formadores a partir de encontros com os representantes da Rede Nacional de Formadores – “Rede-PROFA” aos formadores selecionados pela rede municipal que estavam distribuídos e organizados em pólos, isto é, grupos de professores de uma determinada região. Em 2001 enquanto se implementava o Módulo 1, os Módulos 2 e 3 estavam sendo produzidos e somente no final do segundo semestre que todo o material foi concluído.

Conforme constava no material de apresentação (BRASIL, 2001a, p. 05) o PROFA estava pautado num “conhecimento didático de alfabetização” que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Com a duração de 160 horas com encontros semanais de

três horas de duração e uma hora de trabalho pessoal durante 40 semanas, estava distribuído em três módulos que:

(...) são compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo I aborda conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização. (...) As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional (BRASIL, 2001a, p. 20-21).

O PROFA utilizava-se de dois tipos de materiais: *material escrito* destinado aos cursistas e formadores e *material videográfico* composto por programas de vídeos que foram produzidos especificamente para o curso. Esses materiais eram disponibilizados pelo MEC à instituição em parceria.

O *material escrito* era composto de um “documento de apresentação do Programa”, “coletânea de textos”, “fichário” e “caderno de registro” disponibilizados aos formadores e professores nos quais faziam seus registros e guardavam o material que recebiam a cada encontro. Para os formadores havia também o “guia de orientações metodológicas gerais” e o “guia do formador” composto por três volumes que se referiam aos três módulos. Também ficavam disponíveis ao grupo o “catálogo de resenhas de filmes” e o “manual de orientação para o uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola”.

O *material videográfico* era composto por programas de vídeo que eram oferecidos a todas as instituições que desenvolviam o curso e estavam organizados em séries que deveriam ser trabalhadas em cada módulo:

- Série Processos de Aprendizagem (Módulo 1)
- Série Propostas didáticas 1 (Módulo 2)
- Série Propostas didáticas 2 (Módulo 3)

Os vídeos eram protagonizados por um “Grupo-referência” composto por catorze professoras que atuavam na Educação Infantil, Classes de aceleração e multisseriadas, Educação de Jovens e Adultos e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e seus respectivos alunos, coordenado por Telma Weisz com a participação de alguns pesquisadores. Os vídeos apresentavam situações didáticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula a partir das necessidades dos alunos. Eram apresentadas também reuniões de professores com algumas problematizações, propiciando pausas durante a exibição para que o grupo de professores participantes pudesse discutir as situações ali apresentadas e problematizadas.

As unidades de cada módulo obedeciam a um formato padrão: *tempo previsto, objetivos, conteúdos, atividades permanentes (leitura compartilhada, rede de idéias, trabalho pessoal)* e outras atividades que variavam conforme cada unidade: *levantamento de conhecimentos prévios, materiais necessários, propostas de encaminhamentos*, bem como alguns anexos denominados “*apontamentos*” com algumas orientações para os formadores.

Com relação aos conteúdos trabalhados em cada módulo, o Módulo 1 era o mais teórico, pois abordava conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização com a finalidade em “demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita” (BRASIL, 2001b, p. 13).

O Módulo 1 era composto por 11 unidades, compreendendo 15 encontros acompanhados dos programas de vídeo: “Série Processos de Aprendizagem”. As temáticas estavam distribuídas da seguinte maneira:

Unidade 1: Pra começo de conversa...

Unidade 2: Breve história das idéias sobre alfabetização.

Unidade 3 Parte I: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever?

Parte II: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever?

Unidade 4 Parte I: Construção da escrita – primeiros passos.

Parte II: Construção da escrita – primeiros passos.

Unidade 5: Escrever para aprender.

Unidade 6: O que está escrito e o que se pode ler.

Unidade 7 Parte I: Como ler sem saber ler.

Parte II: Como ler sem saber ler.

Unidade 8: Ler para aprender.

Unidade 9 Parte I: Alfabetização e contextos letrados.

Parte II: Alfabetização e contextos letrados.

Unidade 10: Planejar é preciso.

Unidade 11: Sistematizando as aprendizagens.

O Módulo 2 consistia na discussão de algumas situações didáticas de alfabetização e era composto por 11 unidades com 13 encontros dos quais 9 eram acompanhados da série de vídeo “Propostas didáticas 1”. Na primeira unidade constava uma avaliação sobre o primeiro módulo. A partir desse módulo o trabalho pessoal das unidades de 03 a 08 iniciavam as propostas de atividades para os professores trabalharem com seus alunos e fazerem um registro reflexivo a ser discutido posteriormente no momento inicial de cada encontro denominado “rede de idéias”. “O objetivo era colocar em prática o que estava sendo discutido durante o curso, relacionando os conteúdos desenvolvidos nos módulos 1 e 2, para compreender melhor de que forma os processos de aprendizagem estudados anteriormente são condição para planejar boas situações didáticas” (BRASIL, 2001c, p.12).

As temáticas trabalhadas neste módulo eram as seguintes:

Unidade Especial: Reflexão sobre a avaliação do Módulo 1.

Unidade 1: Para organizar o trabalho pedagógico.

Unidade 2: O que temos de igual é o fato de sermos diferentes.

Unidade 3: O próprio nome e os nomes próprios.

Unidade 4 Parte I: Listas, listas e mais listas.

Parte II: Listas, listas e mais listas.

Unidade 5 Parte I: Textos que se sabe de cor.

Parte II: A prática em discussão.

Unidade 6: Aprender a linguagem que se escreve.

Unidade 7 Parte I: Revisar para aprender a escrever.

Parte II: Revisar para aprender a escrever.

Unidade 8: Revendo textos bem escritos.

Unidade 9: O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais.

Unidade 10: Sistematizando a aprendizagem.

O Módulo 3 que acompanhei por meio das observações era a última etapa do curso, uma etapa mais prática em relação aos outros dois módulos, pois consistia na apresentação e avaliação de propostas de ensino e aprendizagem da alfabetização nos diversos conteúdos da Língua Portuguesa que enfatizam o processo de alfabetização a serem desenvolvidas com os alunos. “Três dos encontros estavam reservados para a discussão dessa forma de organizar conteúdos, também era proposto que, ao longo do Módulo, o professor desenvolvesse um projeto com seus alunos” (BRASIL, 2002, p. 17)

Esse módulo era composto por 09 unidades que se desdobravam em 14 encontros permeados com a série de vídeo “Propostas didáticas 2” que dava continuidade aos programas de vídeo do módulo anterior. Nas unidades eram trabalhadas as seguintes temáticas:

Unidade Especial: Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2

Unidade 1: Avaliando: a quantas andamos?

Unidade 2 Parte I: Projetos de leitura e de escrita.

Parte II: Projetos de leitura e de escrita.

Parte III: Projetos de leitura e de escrita.

Unidade 3 Parte I: Alfabetização de Jovens e Adultos: temas para reflexão.

Parte II: Alfabetização de Jovens e Adultos: questões didáticas.

Unidade 4: Todo dia é dia de ler.

Unidade 5 Parte I: Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico.

Parte II: Como é que se escreve? Ensinando ortografia.

Unidade 6 Parte I: O que é e pra que serve a pontuação?

Parte II: O que é e pra que serve a pontuação?

Unidade 7: Usar a língua e falar sobre a língua.

Unidade 8: Sistematizando a aprendizagem.

No final do curso havia uma avaliação que consistia num questionário a ser respondido pelas cursistas referente às contribuições ou não do curso em sua prática pedagógica.

No município em que a pesquisa foi realizada, esse curso era oferecido desde 2002 e era aberto a todos os professores da rede que o faziam por adesão, pois não recebiam remuneração e por isso, freqüentavam em horário fora de serviço. O curso era oferecido em três períodos para que todos pudessem participar, sendo aberto também a professores contratados da rede.

Segundo informações obtidas na entrevista realizada com as formadoras responsáveis pelos cursos, os diretores também faziam o PROFA a fim de que toda a rede pudesse trabalhar na perspectiva construtivista apresentada pelo programa.

Ao término do curso, as participantes freqüentes e com as atividades propostas realizadas tinham direito ao certificado da instituição em parceria com o MEC. Conforme descrito anteriormente o PROFA era um programa voltado para a prática em sala de aula.

3.3 Procedimentos e organização dos dados

Para coletar os dados nesse contexto fiz o processo inverso do percorrido no estudo preliminar já que havia constatado a importância e a necessidade de se fazer observações. Primeiramente foram realizadas as sessões de observação nas turmas dos cursos mencionados anteriormente e no decorrer foi utilizado um questionário com as participantes e as formadoras responsáveis pelo curso para caracterização das turmas. Por último foram realizadas as entrevistas com as três formadoras para obtenção de informações acerca dos cursos e com oito professoras selecionadas a partir de critérios definidos no decorrer das observações feitas. Utilizarei sempre o gênero feminino porque eram somente professoras e as formadoras também eram todas mulheres.

A seguir estão descritas as etapas percorridas bem como o processo de elaboração, de uso dos instrumentos e de sistematização e organização dos dados.

Observação em cursos de formação continuada

As sessões de observação foram realizadas em seis turmas dos dois cursos de formação continuada, sendo três turmas do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – “Parâmetros em Ação” e três do Programa de formação de professores alfabetizadores – “PROFA”.

As observações foram registradas através de Diário de Campo. Conforme apontam Ludke e André (1986), o registro da observação é um bom instrumento para se “descobrir

aspectos novos de um problema” como também, “estar mais perto da perspectiva dos sujeitos” (cf. p. 26), porém, alerta sobre os cuidados necessários para que se torne válido e útil.

- **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – “Parâmetros em Ação”**

No programa “Parâmetros em Ação” iniciei as observações em duas turmas que estavam trabalhando o Módulo 5: “Novos desafios para ensinar e aprender Matemática”. No decorrer das observações surgiram alguns comentários sobre a turma que ocorria aos sábados, pois devido ao fato de não haver expediente no local dos encontros, as professoras ficavam mais “à vontade”:

H: *É, eu estava comentando com as meninas; “nossa, deve ser horrível vir no HTP aos sábados” e elas me disseram que não, que é super divertido porque você vive fazendo palhaçada.*

M: *Ah é! Eu me divirto muito porque não tem ninguém aqui no sábado então dá pra brincar bastante.* [risos]

(Registro de Nota de Campo 14, 31/05/2004, turma PROFA/Tarde)

Dessa maneira achei oportuno observar essa terceira turma que se reunia aos sábados. Permaneci duas horas semanais em cada turma no período de 20 de abril a 10 de julho de 2004, com 24 sessões de observações e 24 notas de campo, totalizando 48 horas de permanência nas turmas.

- **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – “PROFA”**

Nas turmas do PROFA acompanhei o 3º Módulo, ou seja, a última etapa do curso, uma etapa mais prática em relação aos outros dois módulos, pois consistia na apresentação de propostas de ensino e aprendizagem da alfabetização nos diversos conteúdos da Língua Portuguesa que enfatizavam o processo de alfabetização. Também comecei a observar apenas duas turmas e, pelo mesmo motivo mencionado anteriormente, fui observar a terceira turma que se reunia no período noturno. Permaneci duas horas semanais no período

de 19 de abril a 02 de agosto de 2004, obtendo 29 sessões de observações com 29 notas de campo, totalizando 58 horas de permanência com as professoras.

Os dados obtidos por meio das observações nos dois cursos foram sistematizados por meio de leitura e releitura minuciosa das notas de campo. Em seguida fiz um rastreamento dos modos de socialização utilizados pelas professoras, grifando apenas os comentários, as brincadeiras, os olhares ou outras formas de manifestações que elas faziam entre elas e que expressavam atitudes de aceitação ou de rejeição com relação ao curso.

Após essa primeira sistematização, os fragmentos assinalados foram organizados em dois mapas conforme é apresentado nos quadros abaixo:

Quadro 10: Mapa de manifestações de aceitação ou rejeição entre as professoras sobre o curso “Parâmetros em Ação” e “PROFA”

Identificação das Notas de Campo e das Turmas	COMENTÁRIOS COM MANIFESTAÇÕES DE ACEITAÇÃO	COMENTÁRIOS COM MANIFESTAÇÕES DE REJEIÇÃO/INDISPOSIÇÃO
<p>Nota 01</p> <p>20/04/04</p> <p>Turma PCNs/Manhã</p>		

Fonte: Mapa organizado a partir das Notas de Campo das observações nas turmas e cursos da pesquisa definitiva.

Essas informações extraídas das notas de campo foram analisadas utilizando as categorias da teoria de Bourdieu por meio do cruzamento com os demais dados obtidos com o questionário e entrevistas.

Utilização de Questionário

No decorrer das sessões de observação, cada participante e as formadoras receberam um questionário para ser respondido e devolvido. Mesmo correndo o risco da não devolução, elas levaram pra casa a fim de enriquecê-lo com informações que não sabiam principalmente referentes aos avós e irmãos e, dessa maneira, poderiam conversar com seus familiares. Para assegurar a compreensão pelas respondentes e obtenção mais precisa dos dados o questionário foi previamente testado.

O questionário inicial elaborado para o estudo preliminar que possuía 34 questões organizadas em três blocos apresentou algumas ausências percebidas no decorrer da utilização, sistematização e organização das informações. Com o aporte teórico já bem definido neste momento definitivo da pesquisa houve a necessidade de ampliá-lo com outras questões a fim de se obter informações sobre as práticas culturais e sociais de cada participante bem como de sua família para, posteriormente, fazer um cruzamento com os outros dados obtidos nas observações e entrevistas. O questionário foi ampliado para 206 questões (ver Apêndice C). Esses dados foram sistematizados e organizados sob forma de tabelas de frequência simples, agrupando as questões em sete blocos conforme retrata o quadro a seguir:

Quadro 11: Sistematização dos dados do questionário utilizado no estudo definitivo

BLOCOS	AGRUPAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE:	QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	TABELAS ELABORADAS
Situação Pessoal	- faixa-etária e estado civil das participantes.	01 até 04 19 até 23	Tabelas 01 e 02
Camada Social	- camada social na qual as participantes se classificaram.	07 até 12	Tabela 03
Práticas Culturais	- condições de acesso e aquisição de bens culturais na infância e atualmente; - condições de acesso a locais culturais atualmente e na infância.	13 até 18 187 e 188 195 até 198 189 até 194	Tabelas 04, 05 e 06
Relações Sociais na infância	- relações pessoais das participantes na infância: com quem se relacionavam e passavam mais tempo.	75 até 78 199 até 206	Tabela 07
Trajetória Familiar	- camada social da família na infância; - mobilidade; - escolarização e profissão dos avós, dos pais e dos irmãos; - quantidade de irmãos e posição de nascimento.	69 até 176	Tabelas 08, 09, 10, 11, 12, 13 e 14
Mercado Matrimonial	- escolarização e profissão dos cônjuges.	24 até 36	Tabela 15
Trajetória Escolar	- escolarização das participantes; - tipo de dependência administrativa da escola na qual as participantes estudaram; - disciplinas que mais gostavam na escola; - disciplinas que menos gostavam na escola; - disciplinas que tinham dificuldades na escola.	37 até 47	Tabelas 16, 17, 18 e 19
Trajetória Profissional	- tipo de curso realizado pelas participantes no Ensino Médio e Ensino Superior; - Condição profissional; - Tempo de serviço; - Área de atuação; - Atuação em outros locais de trabalho.	48 até 58 59 até 68	Tabelas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27

Fonte: Informações extraídas do roteiro do questionário elaborado para a pesquisa definitiva.

As tabelas foram organizadas incluindo as seis turmas a fim de que se pudesse ter uma visão particular de cada grupo, mas que permitisse também uma visão global

dos dois cursos, bem como proporcionar uma análise comparativa entre as turmas e/ou cursos caso fosse necessário.

Realização de entrevista

A fim de complementação dos dados o estudo contou também com entrevistas gravadas em áudio com as três formadoras dos cursos e com oito professoras selecionadas no decorrer das observações a partir de manifestações de aceitação e de rejeição com relação aos cursos.

- **Entrevista com as formadoras**

A entrevista com as formadoras teve como finalidade obter informações sobre os cursos e contou com um roteiro semi-estruturado (ver Apêndice D).

- **Entrevista com as professoras**

Para a seleção das professoras entrevistadas utilizei os seguintes critérios:

- aceitação para conceder a entrevista;
- Nível superior completo ou em fase final;
- apresentação de manifestações de aceitação identificadas pela pesquisadora durante as sessões de observação nos cursos;
- ou apresentação de manifestações de rejeição/indisposição identificadas pela pesquisadora durante as sessões de observação nos cursos.

No decorrer das observações nos cursos, conforme mencionado anteriormente, selecionei oito professoras para a entrevista, sendo cinco com algumas manifestações de rejeição diante do que era proposto nos cursos e três que aceitavam com tranquilidade, além de cruzar com a informação relativa a certa liderança nos grupos.

Ludke e André (1986) apontam que na entrevista a relação que se cria é de interação, propiciando uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde e que este instrumento permite a captação imediata e corrente da informação

desejada, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas.

As autoras apontam, ainda, o respeito pelo entrevistado, a capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado, o uso de um roteiro para guiar a entrevista e a atenção com a comunicação não-verbal - cuja captação é importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito, como exigências na sua realização.

Para a elaboração das questões para a entrevista eu aproveitei o roteiro do estudo preliminar, mas como estava muito amplo e, devido o recorte e o papel desse instrumento apenas para complemento das informações retiradas nas observações, utilizei apenas as questões 1, 2, 3, 10 e 14 do estudo inicial (ver Apêndice B). Contudo, antes de iniciar as entrevistas percebi a necessidade de acrescentar outras questões no roteiro (ver Apêndice E) sobre os cursos que elas freqüentavam no momento da pesquisa, a fim de ampliar as informações e, posteriormente poder fazer o cruzamento de dados extraídos das observações e do questionário.

As entrevistas foram transcritas e organizadas em quatro blocos a partir de dois eixos de análise: “atitudes de aceitação” e “atitudes de rejeição” manifestadas pelas professoras entrevistadas no decorrer das observações nos cursos.

Quadro 12: Sistematização dos dados obtidos na entrevista com as professoras que apresentaram atitudes de aceitação e rejeição aos cursos

BLOCOS	NÚMERO DAS QUESTÕES
Razões de participar dos cursos	1, 2, 3
Possibilidades de mudanças percebidas	9, 10, 11, 12
Perspectiva e avaliação do curso	13, 5, 6, 7, 8
Dificuldades iniciais e as que permanecem	4

Fonte: Quadro organizado a partir do roteiro da entrevista realizada com as professoras na pesquisa definitiva.

3.4 Análise dos dados

Os dados coletados e organizados por meio de tabelas, dos mapas das observações e das entrevistas foram analisados a partir de duas chaves de análise: “atitudes de aceitação” e “atitudes de rejeição”, tomando-se como base teórica o conceito de socialização a partir da categoria *habitus* em Bourdieu. Dessa forma, entendo a socialização como um processo de incorporação das várias formas de sentir, de pensar e de agir que foram sendo adquiridas nas relações familiares e pelas diversas agências de socialização que o indivíduo participou no decorrer de sua vida. É, portanto, uma incorporação do *habitus* e “como produto da história, o *habitus* produz práticas individuais e coletivas, produz história em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (BOURDIEU, 2003, p. 68).

O processo de socialização do professor dentro dos cursos de formação continuada pode ser analisado sob essa ótica, pois ele age e interage constantemente nas diferentes situações que vivencia em seu cotidiano. Esse quadro interpretativo contribuiu para compreensão das situações vivenciadas nos processos de educação continuada. As atitudes de aceitação foram analisadas mediante as possibilidades de reestruturação do *habitus* e as de rejeição mediante a manutenção ou não do *habitus* articulado com o conceito e os dados relacionados a capital cultural.

3.5 Caracterização das formadoras responsáveis pelas turmas

Com relação às formadoras responsáveis pelas turmas nas quais foram realizadas as observações, o Quadro 15 retrata o perfil de cada uma, informando a situação pessoal, a formação e atuação profissional bem como as turmas de professoras com as quais trabalhavam. Para manter o sigilo, cada formadora foi identificada pela palavra “Formadora” seguida de um algarismo romano seqüencial.

Quadro 15: Perfil das formadoras responsáveis pelas turmas dos cursos PROFA e Parâmetros em Ação

<i>Formadoras</i>		FORMADORA I	FORMADORA II	FORMADORA III
<i>Caracterização</i>				
Informações Pessoais	Idade	29 anos	30 anos	32 anos
	Estado Civil	Casada sem filhos	Solteira sem filhos	Casada com filho
	Classe social	Camada média baixa	Camada média baixa	Camada média baixa
Formação Profissional	Nível Médio	Magistério em instituição pública.	Magistério em instituição pública.	Magistério em instituição pública.
	Nível Superior	Pedagogia em instituição pública federal.	Estudos Sociais e Pedagogia em instituição privada.	Pedagogia em instituição privada.
	Especialização	Sem especialização	- Educação - Psicopedagogia	Sem especialização
Atuação Profissional	Situação na rede Municipal	Efetivo – regime Estatutário	Efetivo – regime Estatutário	Efetivo – regime CLT
	Tempo de atuação como professora	10 anos	12 anos	10 anos
	Tempo de atuação como professora na rede municipal	10 anos	12 anos	05 anos
	Atuação em outras Instituições ou Escolas	Tutor- Curso Normal Superior em instituição privada.	Na rede municipal de uma cidade vizinha.	Atua somente no município.
	Turmas que atua no “PROFA”	- Turma PROFA/Manhã	- Turma PROFA/Tarde - Turma PROFA/Noite	- Turma PROFA/Tarde
	Turmas que atua no “Parâmetros em Ação”	- Para professoras que atuam com 3ª e 4ª séries: - Turma PCNs/Manhã - Turma PCNs/Tarde - Turma PCNs/Sábado	- Para Professoras que atuam com Educação Infantil.	- Para professoras que atuam com 1ª e 2ª séries.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas formadoras do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

As três formadoras eram professoras efetivas da rede municipal que receberam formação específica do MEC para ministrarem esses cursos. Pertencentes à camada social média baixa, moraram sempre na mesma cidade, duas eram casadas e uma era solteira.

Com relação à formação profissional, todas fizeram o Magistério em instituição pública e possuíam curso superior em Pedagogia, tendo duas realizado em universidade pública e uma em instituição pública federal em uma cidade da redondeza. A Formadora II possuía especialização em Educação e Psicopedagogia realizada em instituição privada.

As três formadoras ministravam os dois cursos: “PROFA” e “Parâmetros em Ação”. Com relação às turmas com as quais trabalhavam, a “Formadora I” era responsável pela turma PROFA/Manhã e pelas turmas PCNs/Manhã, PCNs/Tarde e PCNs/Sábado. A “Formadora II” e a “Formadora III” trabalhavam juntas com a turma PROFA/Tarde, sendo

que “Formadora II” atuava também na turma PROFA/Noite. No programa “Parâmetros em Ação”, a “Formadora II” era responsável pela Educação Infantil, e a “Formadora III” pelas turmas de 1ª e 2ª séries, turmas com as quais não tive contato, pois devido à indisponibilidade de tempo não fiz observações.

3.6 Perfil das professoras participantes dos cursos e das turmas: algumas análises

Para a realização das observações, conforme já mencionado, tive contato com seis turmas, sendo três turmas do “PROFA” e três do programa “Parâmetros em Ação” totalizando 50 professoras, tendo 05 que participavam dos dois cursos e, dessa maneira, foram consideradas 55 participantes. Para manter o sigilo as turmas foram identificadas pelo nome do curso seguido do período no qual funcionou o curso:

PROGRAMA “PROFA”

- Turma PROFA/Manhã
- Turma PROFA/Tarde
- Turma PROFA/ Noite

PROGRAMA “PARÂMETROS EM AÇÃO”

- Turma PCNs/Manhã
- Turma PCNs/Tarde
- Turma PCNs/Sábado

Por ser um curso não remunerado, ou seja, realizado por “adesão” as professoras que participavam do PROFA faltavam bastante. As turmas que faziam o curso “Parâmetros em Ação” diferiam bastante das turmas do PROFA. Talvez isso ocorresse devido ao grau de dificuldade encontrado no conteúdo desenvolvido no módulo de Matemática para as turmas que atuavam com 3ª e 4ª séries.

Abaixo segue um quadro com algumas informações sobre cada turma:

Quadro 14: Perfil das turmas dos cursos “PROFA” e “Parâmetros em Ação”

<i>Caracterização</i> <i>Curso/Turmas</i>	PERIODO DE FUNCIONAMENTO	PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS
Turma PROFA/Manhã	- Uma vez por semana pela manhã, durante 2 horas.	- Professoras de Educação Infantil e 1ª série que trabalhavam no período vespertino. - 06 professoras freqüentes.	- Turma pequena e quieta, as professoras não participavam muito e faltavam bastante.
Turma PROFA/Tarde	- Uma vez por semana à tarde, durante 2 horas.	- Diretoras e professoras da Educação Infantil, 1ª série, 3ª e 4ª séries que trabalhavam no período matutino. - 08 professoras freqüentes, tendo duas professoras faziam parte da turma “PCNs/Tarde” e uma da turma “PCNs/Sábado”.	- Turma bem dinâmica e que conversava bastante, apesar de algumas professoras participarem pouco das discussões e outras faltarem bastante.
Turma PROFA/Noite	- Uma vez por semana à noite, durante 2 horas.	- Professoras de Educação Infantil e 1ª a 4ª séries que trabalhavam em período integral e, dessa forma, não podiam freqüentar durante o dia. - 07 professoras freqüentes, tendo uma professora que fazia parte da turma “PCNs/Manhã” e uma da turma “PCNs/Sábado”.	- Turma muito extrovertida, que participava bastante, apesar do semblante de cansaço. Mas também gostavam de conversar bastante sobre outros assuntos.
Turma PCNs/Manhã	- Uma vez por semana pela manhã, durante 2 horas.	- Professoras de 3ª e 4ª séries que trabalhavam no período vespertino. - 14 professoras freqüentes, lembrando que uma dessas professoras fazia parte também da turma “PROFA/Noite”.	- Turma muito dinâmica e participativa. As professoras aproveitavam esses momentos para conversarem outros assuntos e trocaram entre si, matriz de atividades para realizar com os alunos.
Turma PCNs/Tarde	- Uma vez por semana à tarde, durante 2 horas.	- Professoras de 3ª e 4ª séries que trabalhavam no período matutino. - 12 professoras freqüentes, lembrando que duas professoras faziam parte da turma “PROFA/Tarde”.	- Turma bem participativa e que questionava bastante, pois apresentava muita dificuldade com relação aos conteúdos trabalhados. As professoras faziam troca de matriz de atividades como também montavam, apesar da formadora orientar para não fazer naquele momento.
Turma PCNs/Sábado	- Uma vez por semana aos sábados à tarde, durante 2 horas.	- Professoras de 3ª e 4ª séries que trabalhavam em período integral e dessa forma não podiam freqüentar durante a semana. - 08 professoras freqüentes, lembrando que uma também fazia parte da turma “PROFA/Tarde” e outra da turma “PROFA/Noite”.	- Turma que brincava e conversava muito outros assuntos e que, segundo informações da formadora, “acabava até atrapalhando o andamento das atividades, pois raramente conseguiam cumprir o que foi proposto na pauta do dia” ficando atrasadas com relação às demais turmas.

Fonte: Informações extraídas das sessões de observação nas turmas dos cursos PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

Apresento a seguir uma caracterização das turmas a partir das informações obtidas no questionário respondido pelas participantes dos cursos e que foram sistematizadas e organizadas em forma de tabelas de freqüência simples por meio de sete blocos norteadores, conforme mencionado anteriormente.

- **Situação pessoal**

Nas tabelas 01 e 02 estão organizadas as informações com relação aos dados pessoais das participantes.

Tabela 01: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo faixas-etárias*

Cursos e turmas Faixa-etária	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Entre 18 a 21	03	-	-	01	-	01	05
Entre 22 a 25	-	-	-	03	-	01	04
Entre 26 a 29	02	01	03	05	01	01	13
Entre 30 a 33	01	04[▲] •	-	03	03[▲] •	01	12
Entre 34 a 37	-	03[■]	01	01	03	02[▼]	10
Entre 38 a 41	-	-	01 [▼]	-	04	01 [▼]	06
Entre 42 a 45	-	-	01	-	01	01	03
Mais de 46	-	-	01	01	-	-	02
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

* As 05 professoras que faziam os dois cursos estão discriminadas em todas as tabelas a partir dos seguintes símbolos:

• Uma professora dessa turma (PROFA/Tarde) também fazia parte da turma PCNs/Tarde.

▲ Uma professora dessa turma (PROFA/Tarde) freqüentava também a turma PCNs/Tarde.

■ Uma professora dessa turma (PROFA/Tarde) fazia parte também da turma PCNs/Sábado.

▲ Uma professora dessa turma (PROFA/Noite) também freqüentava a turma PCNs/Manhã.

▼ Uma professora dessa turma (PROFA/Noite) fazia parte também da turma PCNs/Sábado.

Tabela 02: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o estado civil*

Cursos e turmas Estado civil	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Solteira sem filhos	04	04	04[▲]	04[▲]	-	04	20
Solteira com filhos	-	-	-	-	-	-	-
Casada sem filhos	-	-	-	01	-	-	01
Casada com filhos	02	03[▲] ▲	02[▼]	07	11[▲] ▲	03[▼]	28
Divorciada sem filhos	-	-	-	-	-	-	-
Divorciada com filhos	-	01 [■]	01	02	01	01 [■]	06
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

* Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Com relação à situação pessoal das participantes, um ponto que vale destacar é que todas eram mulheres. Na turma PROFA/Manhã, a idade variava entre 18 a 33 anos e a maioria era solteira. Já a média de idade da turma PROFA/Tarde era de 26 a 37 anos, sendo quatro solteiras, três casadas com filhos e uma divorciada com filhos e família reconstituída. Na turma PROFA/Noite a idade variava entre 26 e 50 anos, sendo quatro solteiras, duas casadas e uma divorciada com filhos.

Na turma PCNs/Manhã, a idade variou entre 18 a 48 anos, sendo quatro solteiras, uma casada sem filhos, oito casadas com filhos e uma divorciada com filhos. Na turma PCNs/Tarde, a idade variou entre 26 a 45 anos. A maioria era casada com filhos, totalizando onze, sendo apenas uma divorciada com filhos. Na turma PCNs/Sábado a idade também variava entre 26 a 45 anos. O quadro muda um pouco das demais turmas com relação ao estado civil, pois quatro eram solteiras, três casadas com filhos e duas divorciadas com filhos, sendo uma com família reconstituída.

- **Camada Social**

A tabela 03 apresenta a distribuição das professoras conforme a camada social em que se autotransferiram:

Tabela 03: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a camada social*

<i>Cursos e turmas</i>	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
<i>Camada social</i>							
Camada Baixa	-	-	-	-	-	-	-
Camada Média baixa	06	08^{•▲■}	06^{▲▼}	14[▲]	11^{•▲}	07^{■▼}	52
Camada Média Alta	-	-	01	-	01	01	03
Camada Alta	-	-	-	-	-	-	-
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Todas as participantes das turmas PROFA/Manhã, PROFA/Tarde e PCNs/Manhã se consideraram pertencentes à camada social média baixa, conforme revela a tabela 03. Já na turma PROFA/Noite apenas uma se considerou da camada social média alta. O mesmo ocorre nas turmas PCNs/Tarde e PCNs/Sábado onde apenas uma de cada turma se considerou da camada social média alta.

- **Práticas culturais**

A tabela abaixo referente à aquisição de bens culturais revela que apenas cinco apontaram não ter condições de adquiri-los, justificando que procuravam ter acesso de

outras formas como na biblioteca ou na escola. A maioria respondeu ter condições de adquirir livros, jornais e revistas, justificando que gostavam de ler, para estarem informadas, ou como necessidade do próprio trabalho.

Tabela 04: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a condição econômica para adquirir bens culturais*

<i>Cursos e turmas</i>	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
<i>Bens culturais</i>							
Obras de Arte	-	-	-	-	-	-	-
Livros, jornais e revistas	06	04^{■▲}	04[▲]	10[▲]	06[▲]	04[■]	34
Jornais e revistas	-	-	01	-	01	-	02
Livros e revistas	-	-	01	02	01	01	05
Livros e jornais	-	01	-	01	-	-	02
Revistas	-	02	-	-	-	-	02
Não tem condições	-	01[●]	01[▼]	-	01[●]	02[▼]	05
Não respondeu	-	-	-	01	03	01	05
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

A análise dos dados apresentados na tabela 05 sobre o tipo de leitura que elas gostavam de ler na infância revela que a maioria gostava de ler, pois apenas duas declararam que não gostavam e dez não responderam.

Mas o que chama a atenção é o número de professoras que não responderam, bem como aquelas que deram respostas vagas, genéricas tais como “vários tipos” não especificando o tipo de leitura. Talvez isso sinalize algo sintomático que pode ser a vergonha de dizer que não lia ou não tinha o hábito de leitura, principalmente porque a pergunta constando no questionário demonstra que isso deveria ser uma coisa importante pra elas.

Dessa maneira, acredito que seja necessário entender a condição das professoras, pois talvez essa situação ocorresse porque elas não tinham tempo de ler e também devido a ausência de uma política pra incentivar a leitura e preparar, investir na capacidade do professor.

Tabela 05: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o gênero de leitura que gostavam de ler na infância*

Cursos e turmas		PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Gêneros de Leitura								
Todos os tipos		03	02 [■]	03 [▼]	03	-	03 ^{■▼}	14
O que era oferecido na escola		-	-	01 [▲]	01 [▲]	-	-	02
Contos de fadas, fábulas		01	-	-	-	-	-	01
Poemas		-	-	-	01	-	-	01
Aventura		01	-	-	-	-	-	01
Informativa, romances, jornais e revistas		01	-	-	-	-	-	01
Romances		-	-	01	-	-	-	01
Histórias (ensinamentos morais)		-	-	-	01	01	-	02
Histórias, contos e romances		-	-	01	-	-	-	01
Contos, lendas e reportagens		-	01 [●]	-	-	01 [●]	-	02
Revistas e Gibis		-	-	01	01	01	-	03
Infanto-juvenil, Literatura		-	-	-	01	-	-	01
Livros de literatura		-	-	-	-	01	-	01
Romances e literatura brasileira		-	-	-	-	01	-	01
Revistas, romances e ficção		-	-	-	01	01	-	02
Jornais, revistas e romances		-	-	-	01	01	01	03
Jornalísticas, crônicas		-	-	-	01	-	-	01
Histórias infantis		-	01 [▲]	-	-	01 [▲]	01	03
Livros paradidáticos		-	01	-	-	-	-	01
Livros sobre Educação e Espiritismo		-	-	-	01	-	-	01
Não gostava de ler		-	-	-	01	-	01	02
Não respondeu		-	03	-	01	04	02	10
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Tabela 06: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as atividades culturais que freqüentavam com a família na infância*

cursos e turmas		PROFA			Parâmetros em Ação			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Práticas culturais								
T E A T R O	Iam na cidade onde morava	-	-	-	-	-	-	-
	Iam em outra cidade	02	-	-	01	01	01	05
	Não iam ao teatro	04	06^{■▲●}	07^{▲▼}	12[▲]	08^{▲●}	07^{■▼}	44
	Não respondeu	-	02	-	01	03	-	06
Total		06	08	07	14	12	08	55
M U S E U	Iam na cidade onde morava	-	-	-	-	-	-	-
	Iam em outra cidade	01	-	01	02	01	-	05
	Não iam a museus	05	06^{■▲●}	06^{▲▼}	11[▲]	08^{▲●}	08^{■▼}	44
	Não respondeu	-	02	-	01	03	-	06
Total		06	08	07	14	12	08	55
C I N E M A	Iam na cidade onde morava	01	-	01	04	-	-	06
	Iam em outra cidade	03	01[■]	03[▼]	08	02	01^{■▼}	18
	Não iam ao cinema	02	05^{▲●}	03[▲]	01[▲]	07^{▲●}	07	25
	Não respondeu	-	02	-	01	03	-	06
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

A análise da tabela 06 sobre a freqüência, com a família na infância, a museus, teatros ou cinemas revela que a maioria das professoras não tinha, antes e continuava

não tendo condições de freqüentá-los, tendo apenas a biblioteca municipal da própria cidade como um espaço cultural freqüentado.

Outro dado que chama a atenção é que das 55 participantes apenas 14 já tiveram oportunidade de assistir um concerto. Ao observar esses dados parece que quanto mais elitizados os locais culturais menos se dão as práticas culturais nas camadas populares.

- **Relações sociais na infância**

Com relação às relações de amizade das participantes em sua infância a análise da tabela 07 aponta que a maioria tinha contato e permanecia o maior tempo apenas com os familiares, evidenciando que suas relações se restringiam apenas ao seu círculo familiar.

Tabela 07: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo com quem passava mais tempo na infância *

<i>Cursos e turmas</i>	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
<i>Relações na infância</i>							
Mãe	01	01 [•]	01	-	03 [•]	01	07
Pai	01	-	-	-	-	-	01
Pai, mãe e irmãos	03	01	02	04	01	02	13
Mãe e irmãos	-	01 [▲]	-	01	01 [▲]	-	03
Mãe e amigos	-	-	-	-	01	-	01
Irmãs mais velhas	-	-	-	-	01	-	01
Irmãos	01	01	02	-	01	-	05
Avós	-	-	-	03	-	01	04
Família e amigos	-	-	01 [▼]	-	-	01 [▼]	02
Amigos	-	02 [■]	-	03	-	02 [■]	07
Não respondeu	-	02	01[▲]	03[▲]	04	01	11
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

- **Trajetória Familiar**

Com relação à camada social na infância, conforme é retratada na Tabela 08, a maioria das professoras se considerou da camada média baixa, tendo apenas cinco que se consideraram da camada baixa alegando que seus pais tinham muitas dificuldades para suprir as necessidades básicas da família.

Tabela 08: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a camada social na infância*

<i>Cursos e turmas</i>	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Camada Baixa	-	02	01	-	01	01	05
Camada Média baixa	06	05^{■●▲}	06[▼]	13[▲]	08^{●▲}	06^{■▼}	44
Camada Média	-	-	-	-	-	01	01
Camada Média Alta	-	-	-	-	-	-	-
Camada Alta	-	-	-	-	-	-	-
Não respondeu	-	01	-	01	03	-	05
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Apesar das professoras se considerarem da camada média baixa, uma informação interessante é que a maioria morava em casa própria e possuía televisão e algumas até telefone.

Ao cruzar os dados das práticas culturais das participantes na infância com os dados sobre suas famílias, a análise permite apontar que a maioria das professoras era de origem humilde, de avós lavradores, motoristas, pedreiros e alguns comerciantes na cidade. Conforme é explicitado na Tabela 09 não se verificou profissão intelectualizada entre os avós.

Tabela 09 : Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a profissão dos avós*

cursos e turmas		PROFA			Parâmetros em Ação			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
<i>Profissão dos Avós</i>								
A V Ô P A T E R N O	Fazendeiro	-	-	-	01	01	-	02
	Funcionário público	-	02 [▲]	-	-	01 [▲]	01	04
	Comerciante	-	-	-	01	02	-	03
	Taxista	-	-	-	01	-	-	01
	Lavrador	01	03[●]	04[▼]	03	03[●]	03[▼]	17
	Sitiente	-	-	01 [▲]	01 [▲]	-	-	02
	Boiadeiro	-	01 [■]	01	-	-	01 [■]	03
	Serviço Geral	01	-	01	-	-	-	02
	Costureiro	-	-	-	-	-	01	01
	Segurança	-	-	-	-	-	01	01
	Não conheceu: Falecido	03	01	-	03	02	-	09
	Não respondeu	01	01	-	04	03	01	10
	Total		06	08	07	14	12	08
A V Ô M A T E R N O	Fazendeiro	-	-	-	01	-	-	01
	Chefe de Estação ferroviária	-	-	-	-	01	-	01
	Funcionário público	-	02 [■]	01	-	-	01 [■]	04
	Comerciante	-	-	-	-	01	-	01
	Sitiente	-	01	-	-	-	-	01
	Administrador Agrícola	01	-	-	-	-	-	01
	Lavrador/Trabalhador rural	-	03^{▲●}	03[▼]	03	05^{▲●}	05[▼]	19
	Ferrovário	-	01	-	-	-	-	01
	Serviços gerais	-	-	01	-	-	-	01
	Motorista	-	-	01	-	-	-	01
	Administrador de turma	-	-	01 [▲]	01 [▲]	-	-	02
	Eletricista	-	-	-	01	-	-	01
	Operário	-	-	-	-	-	01	01
Não conheceu: Falecido	03	-	-	04	02	-	09	
Não respondeu	02	01	-	04	03	01	11	
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Com relação a escolarização dos avós, a maioria não teve oportunidade e acesso aos estudos e aqueles que estudaram fizeram apenas o Ensino Fundamental conforme é apresentado na Tabela 10 logo a seguir:

Tabela 10: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a escolarização dos avós paternos e maternos*

cursos e turmas		PROFA			Parâmetros em Ação			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
<i>Escolarização dos Avós</i>								
A V Ó P A T E R N O	Sem instrução	01	05 ^{■●}	03 ^{▲▼}	05 [▲]	02 [●]	05 ^{■▼}	21
	Ensino Fundamental Incompleto	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Fundamental Completo	02	01 [▲]	01	01	03 [▲]	02	10
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-
	Não conheceu: Falecido	02	01	-	03	03	-	09
	Não respondeu	01	01	03	05	04	01	15
Total		06	08	07	14	12	08	55
A V Ó M A T E R N O	Sem instrução	-	02 [●]	02 ^{▲▼}	04 [▲]	01 [●]	04 [▼]	13
	Ensino Fundamental Incompleto	-	-	01	-	-	-	01
	Ensino Fundamental Completo	01	04 ^{■▲}	02	02	02 [▲]	03 [■]	14
	Ensino Médio	-	-	-	-	01	-	01
	Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-
	Não conheceu: Falecido	02	01	01	03	02	-	09
	Não respondeu	03	01	01	05	06	01	17
Total		06	08	07	14	12	08	55
A V Ó P A T E R N A	Sem instrução	02	05 [●]	03 ^{▲▼}	05 [▲]	02 [●]	04 [▼]	21
	Ensino Fundamental Incompleto	-	-	01	-	-	-	01
	Ensino Fundamental Completo	-	02 ^{■▲}	02	01	03 [▲]	03 [■]	11
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-
	Não conheceu: Falecido	03	-	-	03	02	-	08
	Não respondeu	01	01	01	05	05	01	14
Total		06	08	07	14	12	08	55
A V Ó M A T E R N A	Sem instrução	-	05 ^{●▲}	02 ^{▲▼}	05 [▲]	02 ^{●▲}	05 [▼]	19
	Ensino Fundamental Incompleto	-	-	01	-	-	-	01
	Ensino Fundamental Completo	01	02 [■]	02	02	01	02 [■]	10
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-
	Não conheceu: Falecido	02	-	01	02	03	-	08
	Não respondeu	03	01	01	05	06	01	17
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Essa realidade não mudou muito em relação aos pais das professoras que também exerciam profissões semelhantes tais como: motoristas, carpinteiros, vendedores, funcionários públicos, conforme mostra a tabela 11:

Tabela 11: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a profissão do pai e da mãe*

<i>cursos e turmas</i>		PROFA			Parâmetros em Ação			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
P A I	Engenheiro Mecânico	-	-	-	01	-	-	01
	Diretor financeiro	-	-	-	01	-	-	01
	PM Tenente (reserva)	-	-	-	-	01	-	01
	Comerciante	-	01	-	01	01	-	03
	Corretor	-	01 [■]	01	01	-	01 [■]	04
	Almoxarife	-	-	-	-	-	01	01
	Vendedor	-	-	01 [▲]	01 [▲]	-	-	02
	Motorista	01	03^{●▲}	01	01	03^{●▲}	02	11
	Tratorista	01	-	-	-	-	01	02
	Arrendatário rural	-	-	-	01	-	-	01
	Lavrador	-	-	-	-	02	-	02
	Eletricista	-	-	-	-	-	01	01
	Pedreiro	-	-	01	-	-	01	02
	Carpinteiro	-	-	01 [▼]	-	-	01 [▼]	02
	Soldador	01	-	-	01	01	-	03
	Caldereiro	-	-	-	01	-	-	01
	Operário	01	01	-	-	-	-	02
	Mecânico	-	-	-	01	-	-	01
	Sapateiro	-	01	-	-	-	-	01
	Serviços gerais	-	-	02	01	-	-	03
Autônomo	01	-	-	-	-	-	01	
Não respondeu	01	01	-	03	04	-	09	
Total		06	08	07	14	12	08	55
M Ã E	Dona de casa	04	04^{■▲}	05[▲]	07[▲]	05[▲]	03[■]	28
	Costureira	-	-	02 [▼]	-	01	03 [▼]	06
	Professora	01	01	-	01	01	-	04
	Cozinheira	01	-	-	-	-	-	01
	Funcionária pública	-	01	-	-	-	-	01
	Monitora de creche	-	01 [●]	-	02	01 [●]	-	04
	Telefonista	-	-	-	02	-	-	02
	Comerciante	-	-	-	-	-	01	01
	Servente e revendedora	-	-	-	-	01	-	01
	Lavradora	-	-	-	-	-	01	01
Não respondeu	-	01	-	02	03	-	06	
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

A maioria das mães das professoras era dona de casa e talvez isso sinalize um agravante ao cruzar essa informação com as chances de acesso aos cursos no âmbito do Ensino Superior, restringindo-se à área de Humanas em instituições privadas e a “opção” dessas professoras ao Magistério, pois segundo Bourdieu (2002) a probabilidade dos filhos seguirem maior grau de estudo é bem maior quando as mães trabalham fora de casa, ou seja, exercem uma profissão.

Tanto os pais como as mães das professoras também tiveram poucas chances de estudar conforme retrata a tabela 12 referente ao nível de instrução, embora pareça que houve uma pequena melhora com relação às condições de escolarização dos avós.

Tabela 12: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o nível de instrução do pai e da mãe*

Cursos e turmas		PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
P A I	Escolarização dos pais							
	Sem instrução	-	02	-	-	02	-	04
	Ensino Fundamental Incompleto	-	01*	01	-	01*	01	04
	Ensino Fundamental Completo	05	03[▲]	06[▼]	08	05[▲]	06[▼]	33
	Ensino Médio	-	01*	-	02	01	01*	05
	Ensino Superior	-	-	-	01	-	-	01
	Não respondeu	01	01	-	03	03	-	08
Total	06	08	07	14	12	08	55	
M Ã E	Sem instrução	-	-	-	-	01	01	02
	Ensino Fundamental Completo	03	05[▲]	07[▼]	08	06[▲]	07[▼]	36
	Ensino Médio	03	02*	-	03	02*	-	10
	Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-
	Não respondeu	-	01	-	03	03	-	07
Total	06	08	07	14	12	08	55	

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Outro dado que chamou a atenção se refere à divisão familiar, pois a maioria pertencia a família pequena entre um a dois irmãos, conforme a Tabela 13 e que, apesar de oriundos de famílias com pouca escolarização, a maioria dos irmãos possuía Nível Superior realizado em instituição privada.

Tabela 13: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a quantidade de irmãos*

Cursos e turmas		PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Quantidade de irmãos	01 irmão	03	02 [▲]	01 [▼]	03	01	04 [▼]	19
	02 irmãos	02	02 [▲]	05	06	03 [▲]	03 [▲]	21
	03 irmãos	01	01	01	01	02	-	06
	04 irmãos	-	-	-	01	01	-	02
	05 irmãos	-	01	-	-	-	-	01
	06 irmãos	-	01	-	-	-	-	01
	09 irmãos	-	-	-	01	02	-	03
	Não respondeu	-	01	-	02	03	01	07
	Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

A maioria das professoras sempre morou na mesma cidade na qual a pesquisa foi desenvolvida conforme revela a análise da tabela 14.

Tabela 14: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a mobilidade*

Situação de mobilidade	Cursos e turmas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Morou sempre na mesma cidade		03	05 [▲]	05 [▼]	08	06 [▲]	06 [▼]	33
Não morou na mesma cidade		03	03 ^{**}	02	05	03 [*]	02 [*]	18
Não respondeu		-	-	-	01	03	-	04
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

• Mercado Matrimonial

Com relação às relações matrimoniais um dado interessante é que parece que as professoras se casaram com pessoas que possuíam profissões semelhantes à de seus pais conforme mostra a tabela 15:

Tabela 15: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a escolarização e profissão dos Cônjuges*

Escolarização e Profissão	cursos e turmas	PROFA			Parâmetros em Ação			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
E S C O L A R I Z .	Sem instrução	-	-	-	-	-	01	01
	Ensino Fundamental Incompleto	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Fundamental Completo	01	-	01	-	03	-	05
	Ensino Médio	01	03^{**}	-	04	04[*]	01[*]	13
	Ensino Superior	-	01 [▲]	01	03	03 [▲]	01	09
	Não é casada	04	04	05[▼]	06	01	04[▼]	24
	Não respondeu	-	-	-	01	01	01	03
	Total	06	08	07	14	12	08	55
P R O F I S S Ã O	Cirurgião Dentista	-	-	-	-	01	-	01
	Administrador de Empresa	-	-	-	-	-	01	01
	Analista de Sistemas	-	-	-	-	-	01	01
	Construtor civil	-	-	-	-	-	01	01
	Comerciante	-	-	-	01	01	-	02
	Vendedor	01	01 [*]	-	-	-	01 [*]	03
	Montador	01	-	-	-	-	-	01
	Motorista	-	01[*]	-	02	03[*]	-	06
	Consultor técnico	-	01 [▲]	-	-	01 [▲]	-	02
	Operário	-	01	-	01	-	-	02
	Autônomo	-	-	02	01	01	-	04
	Vigilante	-	-	-	01	-	-	01
	Eletricista	-	-	-	01	-	-	01
	Técnico de Segurança de Trabalho	-	-	-	-	01	-	01
	Não é casada	04	04	05[▼]	06	01	04[▼]	24
	Não respondeu	-	-	-	01	03	-	04
Total	06	08	07	14	12	08	55	

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, essa realidade apresentada anteriormente trouxe uma questão que já vem sendo apontada em outros estudos, qual seja, a

de que as mulheres provenientes de famílias de certa camada social casam-se com homens cultural e sócio-economicamente da mesma fração de classe (MUZZETTI, 1997).

- **Trajetória Escolar**

As tabelas a seguir apresentam algumas informações sobre a escolarização das professoras. A análise do percurso escolar das professoras revela que todas freqüentaram escolas públicas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio mas, com relação à dependência administrativa da instituição em que estudou o nível superior, das 55 participantes apenas 07 fizeram em instituição pública.

Tabela 16: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a dependência administrativa da escola que estudou durante o Ensino Fundamental, Médio e Superior*

Dependência administrativa		Cursos e turmas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
			PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Ensino Fundamental	Escola Pública	06	08* [▲] ■	07 [▼]	13	09* [▲]	08* [▼]	51	
	Escola Privada	-	-	-	-	-	-	-	
	Não respondeu	-	-	-	01	03	-	04	
	Total	06	08	07	14	12	08	55	
Ensino Médio	Escola Pública	06	07* [▲] ■	05 [▼]	11	09* [▲]	08* [▼]	46	
	Escola Privada	-	01	01	01	-	-	03	
	Escola Pública e Escola Privada	-	-	01	01	-	-	02	
	Não respondeu	-	-	-	01	03	-	04	
Total	06	08	07	14	12	08	55		
Ensino Superior	Universidade Pública	-	-	01 [▼]	04	-	02 [▼]	07	
	Universidade Privada	05	07* [▲]	05	06	09* [▲]	06*	38	
	Não fez	01	01	01	03	-	-	06	
	Não respondeu	-	-	-	01	03	-	04	
Total	06	08	07	14	12	08	55		

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

As disciplinas que elas mais gostavam no período de sua escolarização abrangiam mais a área de humanas conforme revela a tabela 17 logo a seguir:

Tabela 17: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as disciplinas que mais gostavam em sua escolarização*

Disciplinas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Área de Humanas	-	01 [■]	-	-	-	01 [■]	02
Todas	-	-	01	01	-	02	04
Língua Portuguesa	02	-	-	01	01	02	06
Língua Portuguesa e Inglês	-	-	01	-	-	-	01
Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências	-	-	-	-	01	-	01
Língua Portuguesa, História e Artes	-	-	-	01	-	-	01
Língua Portuguesa e História	-	-	-	-	01	-	01
História	01	03	-	-	01	-	05
História e Matemática	-	-	01	01	-	-	02
História e Geografia	-	-	-	01	-	-	01
Biologia	-	-	-	01	-	-	01
Biologia e Matemática	-	01	-	-	-	-	01
Matemática	-	01[•]	01[▼]	03	02[•]	02[▼]	09
Educação Artística	-	01 [▲]	-	-	01 [▲]	-	02
Educação Artística e Língua Portuguesa	-	-	01	-	-	-	01
Sociologia	-	-	01	-	-	-	01
Não se lembra	01	-	-	-	02	-	03
Não respondeu	02	01	01	05	03	01	13
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Já com relação às disciplinas que menos gostavam e as disciplinas em que tinham mais dificuldades destacaram-se as da área de exatas, principalmente Matemática, conforme as tabelas 18 e 19:

Tabela 18: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as disciplinas que menos gostavam em sua escolarização*

Disciplinas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Matemática	02	02[▲]	03	04	01[▲]	-	12
Matemática e Ciências	-	-	-	-	01	-	01
Matemática, Física e Química	-	-	-	-	01	-	01
Física e Química	-	-	01	-	-	-	01
Biologia	-	01	-	-	-	01	02
Geografia	-	-	-	-	01	-	01
Geografia e História	-	01 [•]	-	01	02 [•]	-	04
Inglês	-	-	-	03	-	-	03
Não se lembra	01	-	-	01	-	02	04
Não respondeu	03	04[■]	03[▼]	05	06	05[▼]	26
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Tabela 19: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo as disciplinas em que tinham dificuldades em sua escolarização *

Cursos e turmas / Disciplinas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Matemática	02	01	01	03	-	-	07
Biologia	-	-	-	-	01	-	01
Física e Química	-	01	-	-	01	-	02
Matemática, Física e Química	-	-	-	-	01	-	01
Estatística	-	-	01	-	-	-	01
Não tinha nenhuma dificuldade	04	04 ^{** ^}	05 [▼]	10	06 [^]	07 [▼]	36
Não respondeu	-	02	-	01	03	01	07
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

• Trajetória Profissional

A análise da trajetória profissional das professoras revela que todas fizeram Magistério no âmbito do ensino Médio em instituição pública, sendo que dez fizeram CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). A maioria respondeu que foi opção ser professora, pois gostava de criança ou sempre teve vontade de ensinar.

Tabela 20: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tipo de formação nível Médio *

Cursos e turmas / Âmbito do Ensino Médio	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Magistério - curso regular	03	07 [^]	07 [▼]	09	12 [^]	07 [▼]	45
Magistério - CEFAM ^{**}	03	01	-	05	-	01	10
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

** Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

Ao cruzar essa informação com a realidade da cidade na qual as professoras sempre moraram e cursaram o magistério surgiu a questão: mas será que todas as pessoas dessa cidade queriam ser professoras?

Por ser uma cidade muito pequena não havia outras opções a não ser o que era oferecido na cidade e dessa maneira o magistério tornou-se a “opção”, o provável, as chances objetivas de cada uma diante de suas condições materiais de existência. É a “causalidade do provável” na vida dessas professoras, nas palavras de Bourdieu (2002, p. 89).

Ao responder sobre a vontade de fazer outro curso, a maioria respondeu que gostaria de ter feito outro curso, mas não fez por falta de acesso, pois teria que estudar em outra cidade e também por falta de condições financeiras. São respostas bem estereotipadas conforme a maioria dos estudos sobre o tema (MARIN, 2003) na nossa realidade.

Todas responderam que gostavam de ser professoras. Mas, implicitamente, num contexto de uma cidade de porte pequeno, talvez fosse o mais apropriado, pois o Magistério é considerado uma profissão adequada à mulher, que está relacionado ao cuidar, ao gostar de crianças, é o *ethos* presente na profissão, definido por Bourdieu (2002, p. 42) como um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”.

A tabela 21 revela que as chances de ingressar no Ensino Superior são freqüentemente simbólicas, pois esbarram na maior restrição da escolha que se impõe às classes mais baixas quando se comparam às camadas privilegiadas.

Tabela 21: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tipo de curso no âmbito do Ensino Superior*

Âmbito de Ensino Superior	Cursos e turmas			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Pedagogia	02	03[¶]	04[¶]	04	01	02[¶]	16
Pedagogia – Adm. Supervisionada	-	01 [^]	-	-	01 [^]	01	03
Curso Normal Superior	01	02[*]	-	01	05[*]	01	10
PEC	-	-	-	-	01	-	01
Letras	01	-	01	01	-	-	03
Complementação Pedagógica	-	-	-	-	01	-	01
História	-	-	-	01	01	-	02
Geografia	01	-	-	01	-	-	02
Ciências Sociais	-	-	-	01	-	-	01
Educação Artística	-	-	-	01	-	-	01
Administração de empresas e Pedagogia	-	-	01	01	-	-	02
Letras e Pedagogia	-	-	-	-	-	02	02
Artes Plásticas e Pedagogia	-	01	-	-	-	-	01
Desenho e Pedagogia	-	-	-	-	01	-	01
Matemática	-	-	-	-	-	01	01
História e Pedagogia	-	-	-	-	-	01	01
Sem nível Superior	01	01	01	03	01	-	07
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Com relação ao tipo de curso realizado em âmbito do nível superior na turma PROFA/Manhã uma estava iniciando e uma terminou recentemente o curso de Pedagogia, uma cursava o Normal Superior, uma fez Letras, uma Geografia e apenas uma não tinha nível

superior. Na turma PROFA/Tarde duas fizeram e uma iniciou recentemente o curso de Pedagogia, uma fez Pedagogia com habilitação em Administração escolar, duas estavam cursando o Normal Superior, uma fez Pedagogia e Artes Plásticas e uma não fez nenhum curso. Na turma PROFA/Noite apenas uma não tinha nível superior e as demais já concluíram, tendo três que tinham Pedagogia, uma fez Letras e uma tinha Administração de Empresas e Pedagogia.

A formação da turma PCNs/Manhã era bem diversificada, pois havia quatro com Pedagogia, uma estava cursando o Normal Superior, uma fez Letras, uma História, uma Geografia, uma Educação Artística, uma Ciências Sociais, uma fez Administração e Pedagogia e apenas três não tinham nível superior. Da turma PCNs/Tarde, cinco estavam cursando o Normal Superior, quatro fizeram Pedagogia, uma fez o PEC recentemente, uma cursou História e apenas uma não fez nenhum curso. Na turma PCNs/Sábado a formação também era bem diversificada, pois duas fizeram Pedagogia, uma cursava Matemática, uma estava concluindo o Normal Superior, uma fez Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar, duas fizeram Pedagogia e Letras e uma fez História e Pedagogia.

Tabela 22: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a situação do Ensino Superior*

Situação do Ensino Superior	Cursos e turmas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Concluído		03	05 ^{••▲}	06 [▼]	10	06 [▲]	05 ^{•▼}	35
Cursando		02	03	-	01	05	02	13
Sem nível Superior		01	-	01	03	01	-	06
Não respondeu		-	-	-	-	-	01	01
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Outro aspecto a destacar é que a maioria cursou o Nível Superior já exercendo a docência.

Com relação à atuação profissional, a análise da tabela 23 aponta que a maioria das professoras era efetiva na rede municipal na qual a pesquisa foi realizada, tendo

apenas seis contratadas e três da rede estadual que atuavam no município devido ao processo de municipalização que ocorreu no estado de São Paulo.

Tabela 23: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a condição profissional*

Condição profissional	Cursos e turmas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Professor Efetivo/Regime Estatutário		01	04 [▲]	03	07	08 [▲]	04	27
Professor Efetivo/Regime CLT		02	02 [*]	03	06	02 [*]	01	16
Professor Contratado/Temporário		03	01	-	01	-	01	06
Professor Efetivo do Estado: Convênio		-	01 [■]	-	-	01	01 [■]	03
Professor Efetivo do Estado: Convênio e Efetivo/Regime Estatutário na rede		-	-	-	-	01	-	01
Professor Efetivo do Estado: Convênio e Efetivo/Regime CLT na rede		-	-	01 [▼]	-	-	01 [▼]	02
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

A análise do tempo de atuação profissional revela que a maioria das professoras tinha entre 10 a 17 anos de experiência o que talvez possa caracterizar algumas necessidades formativas ou mesmo manifestações entre as professoras no decorrer da realização dos cursos.

Conforme a Tabela 24, na turma PROFA/Manhã, a média era de 01 a 13 anos; na turma PROFA/Tarde variava de 02 a 17 anos; na turma PROFA/Noite a média era de 10 a 17 anos. Nas turmas PCNs/Manhã e PCNs/Sábado o tempo variava entre 01 a 21 anos e na turma PCNs/Tarde entre 03 a 20 anos.

Tabela 24: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tempo de exercício*

Tempo de exercício	Cursos e turmas	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
		PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Entre 01 a 02 anos		03	01	-	01	-	01	06
Entre 03 a 05 anos		-	01	-	02	-	-	03
Entre 06 a 09 anos		02	-	-	06	01	01	10
Entre 10 a 13 anos		01	02[▲]	05	04	03[▲]	02	17
Entre 14 a 17 anos		-	04^{**}	02[▼]	-	06[*]	03^{■▼}	15
Entre 18 a 20 anos		-	-	-	-	02	-	02
Mais de 21 anos		-	-	-	01	-	01	02
Total		06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

O tempo de atuação como professoras efetivas na rede municipal não variou muito ao comparar com a Tabela 25 em relação ao tempo de atuação como professora. Isso revela que a maioria iniciou a docência na própria rede municipal na qual a pesquisa foi realizada.

Tabela 25: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo o tempo de atuação como professora efetiva na rede municipal*

Tempo como efetiva	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Entre 01 a 05 anos	02	02	04	06	01	-	15
Entre 06 a 10 anos	01	02 [▲]	01 [▼]	05	03 [▲]	04 [▼]	16
Entre 11 a 15 anos	-	02 [*]	02	02	04 [*]	01	11
Mais de 15 anos	-	01	-	-	03	01	05
Não é efetiva na rede	03	01	-	01	01	02	08
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Com relação às séries em que as professoras atuavam no momento, conforme apresenta a tabela abaixo, na turma PROFA/Manhã havia três que trabalhavam com a 3ª série e três que faziam substituição nas escolas. Na turma PROFA/Tarde, duas atuavam na Educação Infantil com crianças de 06 anos, uma na 1ª série, uma na 3ª série, duas na 4ª série, uma no EJA e uma era diretora, pois as diretoras também precisavam fazer o PROFA. Na turma PROFA/Noite o grupo era bem diversificado, pois uma trabalhava na 1ª série, três na 2ª série, uma na 3ª série, uma na Educação Infantil e uma com a 1ª e a 4ª séries.

Tabela 26: Distribuição dos sujeitos dos cursos e das turmas segundo a série em que atua no momento*

Série em que atua	PROFA			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Ed. Infantil – 06 anos	-	02	01	-	-	-	03
1ª Série	03	01	01	-	-	-	05
2ª Série	-	-	03	-	-	01	04
3ª Série	-	01 [*]	01	09	06 [*]	-	17
4ª Série	-	02 [▲]	-	05	05 [▲]	06 [*]	18
EJA e 3ª série	-	-	-	-	01	-	01
1ª e 4ª série	-	-	01 [▼]	-	-	01 [▼]	02
Substituição/Aulas de reforço	03	-	-	-	-	-	03
Diretora**	-	02	-	-	-	-	02
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

**As diretoras das escolas também precisam fazer o PROFA.

Conforme já foi mencionado anteriormente, o Programa “Parâmetros em Ação” era desenvolvido no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC que estava organizado por grupos de professoras que atuavam com o mesmo segmento. As sessões de observações ocorreram apenas nas turmas de 3ª e 4ª séries. Isso justifica a prevalência de professoras com atuação nessas séries. Tanto na turma PCNs/Manhã como na PCNs/Tarde, a maioria atuava na 3ª série. Na turma PCNs/Sábado uma trabalhava com 3ª série, uma com a 1ª e a 4ª séries e seis com a 4ª série.

Com relação à atuação em outros locais de trabalho, conforme se pode ver pela análise da Tabela 27, a maioria atuava somente na rede municipal, tendo apenas 13 professoras que trabalhavam em outras instituições.

Tabela 27: Distribuição das participantes dos cursos e das turmas segundo a atuação em outro local de trabalho*

<i>Outro local de trabalho</i>	<i>Cursos e turmas</i>			PARÂMETROS EM AÇÃO			Total
	PROFA Manhã	PROFA Tarde	PROFA Noite	PCNs Manhã	PCNs Tarde	PCNs Sábado	
Escola Estadual na mesma cidade	-	-	-	01	-	01	02
Escola Estadual em outra cidade	-	01	01	-	-	01	03
Escola Particular na mesma cidade	-	-	01	-	-	-	01
Escola Particular em outra cidade	-	01	-	-	-	01	02
Escola Estadual e Escola Particular	01	-	-	-	01	-	02
Escola Particular em outro município e	-	-	-	-	-	01	01
Escola Estadual na mesma cidade	-	-	-	-	-	01	01
Em outra rede municipal	-	01*	-	-	-	02*	03
Atua apenas na rede municipal	05	05* ^	05 v	13	11* ^	02v	41
Total	06	08	07	14	12	08	55

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas participantes do PROFA e Parâmetros em Ação em 2004.

*Sobre as professoras que se repetem nas turmas ver nota explicativa da Tabela 01.

Conforme apresentado anteriormente, as professoras participantes dos cursos eram todas mulheres e jovens, com a média de idade entre 26 a 37 anos, sendo as mais diferentes situações, pois havia um grande número de solteiras sem filhos e de casadas com filhos. A maioria se considerou como camada média baixa, oriundas de famílias simples com pouca escolarização e com profissões consideradas manuais. Outro aspecto interessante é que elas se casaram com pessoas da mesma camada social. As relações na infância se restringiam mais aos seus familiares.

Elas moraram sempre na mesma cidade cujo entorno cultural era bem restrito, resultando em práticas culturais que se restringiam apenas à biblioteca municipal. Havia um número bem pequeno de professoras que tiveram acesso e condições de freqüentar cinema, teatros, museus e concertos na infância ou atualmente, pois precisavam sair para cidades da redondeza.

Com relação à escolarização, elas fizeram o Ensino Fundamental e Médio em instituição pública na própria cidade, mas o Ensino Superior foi realizado pela maioria em universidades privadas de cidades vizinhas, tendo algumas cursado na própria cidade por meio de um curso Normal Superior oferecido fora de sede. A maioria fez o Magistério no âmbito do Ensino Médio e algumas cursaram o CEFAM. Elas apontaram não ter dificuldades no período escolar, destacando preferências pelas disciplinas da área de humanas e não gostar das disciplinas da área de exatas tais como Matemática.

A maioria fez Pedagogia no âmbito do Ensino Superior em instituição privada, tendo apenas algumas que cursaram em instituição pública.

A maioria tinha estabilidade, pois era efetiva atuando somente na rede municipal na qual a pesquisa foi desenvolvida. Eram professoras experientes, com a média de 15 a 18 anos de docência, sendo que a maioria atuava com 3ª e 4ª séries.

3.7 Caracterização das professoras entrevistadas

No decorrer das sessões de observação constatei que algumas professoras manifestavam atitudes de aceitação e outras de rejeição com relação aos cursos que estavam participando. Dessa maneira selecionei algumas professoras para entrevistar a fim de complementar os dados obtidos por meio do questionário.

Para manter o sigilo optei por identificá-las com nome de flores. Conforme já foi exposto no capítulo anterior, foram selecionadas oito professoras a partir de

manifestações de aceitação ou de rejeição detectadas nas sessões de observação, sendo três com manifestações de aceitação e cinco com atitudes de rejeição ou indisposição com relação aos cursos:

ATITUDES DE ACEITAÇÃO

- Professora Margarida
- Professora Hortênsia
- Professora Rosa

ATITUDES DE REJEIÇÃO

- Professora Tulipa
- Professora Violeta
- Professora Azaléia
- Professora Orquídea
- Professora Jasmim

A seguir apresento o perfil de cada professora entrevistada a partir de informações extraídas do questionário. No final consta um perfil geral das entrevistadas, finalizando com uma seqüência de quadros para não se perder a visão de conjunto.

- **Professora Margarida**

A professora Margarida tinha 34 anos e não nasceu na cidade onde morava na época da pesquisa; já morou em várias cidades. Com relação à camada social ela se considerou da camada média baixa justificando não ter condições de fazer tudo que desejava. Morava em casa própria localizada em bairro da cidade. Era divorciada com família reconstituída e tinha quatro filhos que estudavam em escolas públicas. O atual marido era vendedor e trabalhava nessa profissão havia quatro anos, possuindo o Ensino Médio completo realizado em instituição pública e não tendo ficado retido em nenhuma série. Gostaria de ter feito Engenharia, mas não o fez por falta de condições financeiras.

Na cidade onde morava ela tinha acesso apenas à biblioteca municipal e freqüentava outros locais como museus, teatros e cinemas nas cidades vizinhas. Ela informou que possuía condições econômicas para freqüentar esses locais porque trabalhava. Tinha

acesso à livros, jornais e revistas e condições econômicas para adquirí-los, com exceção a obras de arte por ser muito caro.

Oriunda de família simples, sempre morou com seus pais em casa alugada localizada em bairro, considerando de camada média baixa. Seu avô paterno era boiadeiro e não estudou, pois sempre trabalhou e morou em fazenda e sua avó paterna cuidava dos filhos em casa e fez o Ensino Fundamental em escola pública. O avô materno era funcionário público e fez o Ensino Fundamental em instituição pública e a avó materna era dona de casa e cuidava dos filhos e também estudou em instituição pública o Ensino Fundamental. Disse que seu pai era corretor, possuía o Ensino Médio e sempre estudou em instituição pública, gostaria de ter prosseguido os estudos mas não teve condições. Sua mãe era dona de casa e sempre ficou em casa cuidando dos filhos, concluiu o Ensino Fundamental em escola pública e gostaria de ter feito um curso de conto, mas não fez também por falta de condições financeiras.

Ela era a mais velha e tem dois irmãos, sendo que uma exercia a profissão de professora e o outro de engenheiro civil. Sua irmã fez Pedagogia e ele Engenharia, ambos em instituição privada. Ainda na infância ela tinha contato com a leitura, freqüentava a biblioteca municipal e já teve a oportunidade de assistir Concerto. Suas relações sociais na infância consistiam na família e alguns amigos de escola.

Em seu período de escolarização ela gostava da área de Humanas e seus pais não eram exigentes com relação às suas notas. Não gostava de disciplinas em que o professor era muito exigente e apontava somente seus erros. Coursou o Ensino Fundamental e o Médio em instituição pública e o Ensino Superior em instituição privada. Ela não estudou na mesma cidade, pois onde morava não havia universidade, então precisou ir até uma cidade vizinha para fazer o nível superior.

Com relação à sua formação profissional fez o Magistério em instituição pública, gostava de ser professora e os pais não tiveram influência na escolha pela docência. Cursou Pedagogia numa instituição privada, mas gostaria de ter feito outro curso, informando que não fez talvez por falta de estímulo.

Ela era professora efetiva do Estado, mas com o processo de municipalização passou a atuar na rede municipal a partir do convênio do Estado com a prefeitura desde 2002. Atuava como professora havia 17 anos e já trabalhou com turmas de 1ª a 4ª séries. Atualmente estava ministrando aulas para uma turma de 4ª série e também trabalhava na prefeitura de outro município.

Ela fazia parte da turma PROFA/Tarde e da turma PCN/Sábado, manifestando atitudes de aceitação com relação aos cursos. Estava sempre presente nos cursos e era bem participativa.

- **Professora Hortênsia**

A professora Hortênsia nasceu na mesma cidade em que morava e tinha 30 anos. Morava em casa própria localizada num bairro da cidade com os pais, pois era solteira e não tinha filhos. Considerou-se da camada média baixa por ter uma remuneração baixa. Tinha acesso a bens culturais como livros, jornais e revistas, mas nem sempre tinha condições financeiras para comprá-los.

Com relação a sua escolarização ela gostava de estudar História por gostar de entender, de conhecer o passado. Fez o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituição pública e o Ensino Superior em universidade privada.

Como formação profissional fez o Magistério no Ensino Médio e gostaria de ter feito outro curso mas não fez por falta de acesso, pois “teria que sair da cidade pra estudar fora”. Decidiu ser professora por falta de opção; entretanto ela não se arrependeu, pois disse

gostar muito daquilo que fazia e os pais não tiveram influência na escolha da profissão. Concluiu o curso de Pedagogia em 2001 e não tinha feito antes por falta de condições financeiras.

Ela era professora efetiva na rede municipal desde 1994 e tinha 10 anos de exercício da profissão. Já lecionou para 1ª e 2ª séries e no momento da pesquisa trabalhava com a 1ª série e não atuava em outras escolas e nem exercia outras atividades.

Com relação à sua família, ela sempre morou com os pais e considerou a situação familiar na infância como camada baixa, explicitando que a remuneração de seu pai era baixa, mas tinham casa própria. Seu avô paterno era funcionário público e não estudou, a sua avó paterna também não estudou e cuidava dos afazeres da casa e dos filhos. O avô materno também era funcionário público e fez o Ensino Fundamental em escola pública, já a avó materna não estudou e era lavradora. O seu pai era motorista e fez o Ensino Fundamental em instituição pública. A sua mãe também fez o Ensino Fundamental em instituição pública e era dona de casa.

Ela possuía apenas um irmão mais velho consultor de empresas, tendo feito o curso superior em instituição privada. Eles tinham contato com a leitura na infância e tinham acesso a livros da biblioteca municipal. Ela não falava nenhuma língua estrangeira e nunca teve oportunidade de assistir a um concerto. Suas relações sociais na infância se referiam aos amigos e família.

Ela participava da turma PROFA/Tarde e era bem participativa e quase não faltava nos encontros, manifestando atitudes de aceitação com relação aos cursos.

- **Professora Rosa**

A professora Rosa tinha 36 anos; morou sempre na mesma cidade e considerou-se da camada média baixa justificando que sua família dependia exclusivamente

de sua renda que não era suficiente. Possuía uma casa própria localizada em bairro. Tinha acesso à biblioteca da cidade, não tendo condições econômicas para freqüentar museu, teatro e cinema porque seu marido estava desempregado.

Era casada e tinha dois filhos que estudavam em escola pública. Seu marido era motorista e trabalhava como autônomo, mas no momento da pesquisa encontrava-se desempregado. Ele fez o Ensino Fundamental em instituição pública e gostaria de ter estudado para polícia; no entanto, não fez o curso por necessidade de trabalhar e sustentar a família.

Ela tinha acesso a livros, jornais e revistas e disse ter condições econômicas para adquirir apenas jornais e revistas porque utilizava em seu cotidiano para complementar as aulas que ministrava.

Pertencente a uma família simples, de camada média baixa, seu pai era aposentado e exercia a profissão de soldador; ele não teve oportunidade de estudar e aprendeu o ofício praticando e atuando sempre na mesma profissão. Sua mãe era dona de casa, sempre cuidou dos filhos e também não estudou. Não tinha informações sobre seus avós paternos e maternos pois são falecidos. Ela sempre morou com os pais e tinha quatro irmãos, sendo a caçula. As irmãs eram donas de casa, sendo uma também comerciante e possuíam o Ensino Fundamental completo em instituição pública. O irmão era engenheiro e sua escolarização desde o Ensino Fundamental até o nível superior ocorreu em instituição pública. Eles tinham contato com a leitura na infância e freqüentavam a biblioteca da cidade. Ela nunca teve oportunidade de assistir a um concerto nem de falar língua estrangeira. Na infância e adolescência se relacionava com seus irmãos e primos.

Com relação à sua escolarização, ela estudou sempre na cidade em que morava, fez o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública e o Ensino Superior em universidade privada. Na escola ela gostava muito de História, Geografia, Ciências e

Língua Portuguesa. Não gostava de Matemática, Física e Química porque tinha dificuldades nessas disciplinas.

Com relação a sua formação profissional ela fez o Magistério no Ensino Médio, justificando que optou por esse curso devido o fato de ser na mesma cidade. Concluiu recentemente o Normal Superior numa instituição privada que oferecia o curso fora de sede, ou seja era realizado na própria cidade das professoras. Ela não fez antes devido às condições financeiras.

Era professora efetiva da rede municipal desde 1987 e possuía 17 anos de exercício profissional. Já atuou com educação infantil, 2ª, 3ª e 4ª séries e no momento da pesquisa trabalhava com uma turma de 4ª série e não atuava em outras escolas.

Ela fazia parte da turma PCN/Tarde e já fez o PROFA, manifestando atitudes de aceitação em ambos os cursos. Era questionadora e participava bastante dos encontros.

- **Professora Tulipa**

A professora Tulipa tinha 25 anos e se considerou pertencente à camada social média baixa justificando que apesar de ganhar o suficiente para os gastos necessários, apresentava algumas dificuldades. Era solteira e morava com seus pais em casa própria localizada em bairro da cidade.

Na cidade onde morava ela tinha acesso apenas à biblioteca. Disse que às vezes ia ao cinema na cidade vizinha, tendo condições econômicas para freqüentá-lo. Tinha acesso e condições econômicas para comprar jornais, revistas e livros porque parte de seu salário era investido em sua educação.

Pertencia a uma família simples, seu pai era soldador e fez o Ensino Fundamental em instituição pública. Sua mãe era dona de casa e já trabalhou em indústria e fez também o Ensino Fundamental em instituição pública. O avô paterno era lavrador e não

estudou, aprendeu o ofício com seus pais. A avó era dona de casa e fez o Ensino Fundamental em escola pública. Com relação aos avós maternos ela não os conheceu e sua mãe não tinha informações sobre a escolarização e profissionalização deles.

Ela era a caçula e tinha duas irmãs sendo a irmã mais velha professora com formação em Magistério em escola pública e a outra, no momento da pesquisa, cursava o Magistério também em instituição pública da cidade vizinha. Na infância elas tinham contato com a leitura e gostavam de ler revistas e a Bíblia. Tinham acesso e condições econômicas para comprar livros, jornais e revistas e freqüentavam a biblioteca da escola e do município. Ela gostava de ler contos de fadas, fábulas e já foi ao museu com sua família numa cidade vizinha, mas nunca foi a um concerto. Quando criança tinha contato com amigos e parentes e tinha uma relação muito boa, passando o maior tempo com sua família.

Com relação à sua escolarização, fez o Ensino Fundamental e o Médio em instituição pública e o Ensino Superior em instituição privada. Na escola gostava de Língua Portuguesa e não gostava de Matemática porque trabalhava com cálculos.

Ela cursou o CEFAM em escola pública de uma cidade vizinha, afirmando que sempre quis ser professora e os pais não tiveram influência na sua escolha. Concluiu recentemente o Normal Superior numa instituição privada que oferecia o curso fora de sede, alegando que fez recentemente porque tinha outras prioridades na sua vida.

Era professora efetiva na rede municipal desde 1999 e exercia a profissão há 6 anos. Já atuou com turmas de 1ª e 2ª séries e no momento da pesquisa estava trabalhando com uma turma de 1ª série. Ela trabalhava somente na rede municipal e não exercia outra profissão ou atividade.

Ela fazia parte da turma PROFA/Manhã e manifestou atitudes de rejeição no decorrer do curso. Quase não faltava nos encontros.

- **Professora Violeta**

A professora Violeta tinha 26 anos e sempre morou na mesma cidade em que estava no momento da pesquisa. Dizendo-se pertencente à camada média baixa morava em casa própria localizada num bairro. Era casada e tinha um filho que ainda não estava em idade de escolarização. Seu marido era montador e possuía o Ensino Médio completo em instituição pública, gostaria de ter feito um curso profissionalizante, mas não o fez por falta de condições financeiras.

Tinha acesso à biblioteca da cidade e a outros locais culturais nas cidades vizinhas, tendo acesso e condições econômicas para adquirir livros, jornais e revistas.

Com relação à sua origem familiar disse que seu pai é falecido e sua mãe era dona de casa, possuindo o Ensino Médio em escola pública. Os avós paternos também são falecidos, o avô materno era aposentado e a avó materna do lar e ambos não estudaram. Ela era a mais velha e tinha uma irmã que fez o Ensino Médio em instituição pública. Ela tinha contato com a leitura e gostavam de ler revistas e gibis e freqüentavam a biblioteca da cidade. Ela gostava de ler romances, jornais e revistas e nunca teve oportunidade de assistir a um concerto. Quando criança se relacionava com sua família e primos e passava o maior tempo com sua mãe.

Ela fez o Ensino Fundamental em escola pública, reprovando na 1ª série do Ensino Fundamental, pois tinha dificuldades em Matemática. Também fez o Ensino Médio em instituição pública e o Ensino Superior em instituição privada.

Como formação profissional fez Magistério no âmbito do Ensino Médio em instituição pública, afirmando que ser professora foi opção porque sempre gostou de crianças e sempre teve vontade de ensinar e os pais não influenciaram na escolha. Concluiu recentemente o curso de Pedagogia numa instituição privada.

Era professora efetiva na rede municipal desde 1999 e atuava como professora há 6 anos. Já lecionou para Educação Infantil e 2ª série e no momento da pesquisa trabalhava com a 1ª série. Atuava somente no município e não exercia outra profissão.

Ela fazia parte da turma PROFA/Manhã. Dificilmente faltava, mas estava sempre indisposta e cansada, manifestando atitudes de rejeição ao que era desenvolvido no curso.

- **Professora Azaléia**

A professora Azaléia sempre morou na mesma cidade em que a pesquisa foi desenvolvida e estava com 29 anos. Considerou-se da camada média baixa possuindo casa própria localizada em um bairro. Era casada, tinha dois filhos que ainda não estavam em período de escolarização. O marido era autônomo e fez desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio em instituição pública e o Ensino Superior em instituição privada. Ele gostaria de ter feito engenharia, mas não foi possível por ser em outra cidade e o custo era muito elevado.

Ela tinha acesso à biblioteca na própria cidade e eram poucos os locais culturais que podia frequentar. Tinha acesso e condições econômicas para comprar livros, jornais e revistas, justificando ser importante a leitura e a informação.

Com relação à sua família disse que se pai era vendedor autônomo e concluiu o Ensino Fundamental em escola pública. Sua mãe era dona de casa e também fez o Ensino Fundamental em escola pública. O avô paterno era sitiante e não estudou, a avó paterna era dona de casa e também não estudou. O avô materno trabalhava como administrador de turma e também não estudou, a avó materna também não estudou e era dona de casa. Ela era a mais velha e tinha dois irmãos, a irmã era fonoaudióloga e fez o nível superior em instituição privada e o irmão é falecido. Na infância eles tinham contato com a leitura e gostavam de ler

gibis, livros e revistas, freqüentavam a biblioteca municipal ou da escola. Ela gostava de ler o que a escola proporcionava e o que tinha na escola. Nunca teve oportunidade de ir a um concerto e freqüentava o cinema com sua família. Quando criança se relacionava com seus pais, irmãos e amigos.

Fez o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituição pública e o Ensino Superior em instituição privada. Cursou o Magistério no Ensino Médio e os pais não tiveram influência na escolha pela docência. Fez Administração de Empresas e, posteriormente, Pedagogia.

Ela era professora há 10 anos e exercia a profissão como efetiva na rede municipal desde 1999. Já atuou em turmas de 1ª, 3ª e 4ª séries e no momento da pesquisa trabalhava com 3ª série, atuando somente no município.

Ela fazia parte da turma PROFA/Noite e da turma PCNs/Manhã. Na turma do PROFA ela era participativa, mas na turma dos “Parâmetros em Ação” quase não participava e ficava fazendo outras atividades tais como montar matriz de atividades para seus alunos. Sentava sempre perto das mesmas colegas que conversavam baixinho com freqüência.

- **Professora Orquídea**

A professora Orquídea tinha 32 anos e se considerou pertencente à camada social média baixa justificando que com o que ganhava não podia freqüentar lugares que gostaria como cinema, teatro e fazer viagens. Morava em casa própria localizada em área rural.

Era casada e tinha duas filhas, sendo que uma estudava em escola pública e a menor ainda não estava em período de escolarização. Seu marido era motorista e possuía o Ensino Fundamental em escola pública. Ela não morou sempre na mesma cidade, já mudou para cidades de vários estados e retornou à cidade de origem na qual morava no momento da

pesquisa. Tinha acesso a livros, jornais e revistas, mas não tinha condições de comprá-los, porém quando precisava procura a biblioteca.

De origem familiar simples, o pai era motorista aposentado e estudou apenas até a 2ª série do Ensino Fundamental em instituição pública. Sua mãe era monitora de creche e trabalhava na mesma rede municipal, tendo o Ensino Médio completo em instituição pública. O avô paterno e o avô materno eram trabalhadores rurais e não estudaram, a avó paterna e a avó materna eram donas de casa e também não estudaram. Ela era a filha mais velha e tinha dois irmãos, sendo uma professora e um agrônomo, ambos com nível superior em instituição privada. Na infância ela tinha contato com a leitura e gostava de ler contos, lenda e reportagens. Tinha acesso a revistas, jornais e livros e freqüentava a biblioteca municipal. Não teve oportunidade de assistir a um concerto e quando criança se relacionava com primos, irmãos, passando o maior tempo com sua mãe.

Com relação à sua escolarização fez o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública e o Ensino Superior em instituição privada que oferecia o curso fora de sede. Na escola ela sempre gostou de Matemática e não tinha dificuldades.

Como formação profissional ela fez Magistério no Ensino Médio e gostaria de ter feito Veterinária, mas não teve condições financeiras, entretanto não se arrependeu em ser professora e os pais tiveram influência na opção pela docência. Recentemente concluiu o Curso Normal Superior e não tinha feito antes porque casou-se cedo e foi morar em outro Estado.

Atuava como professora há 15 anos e era efetiva na rede municipal desde 1989. Já lecionou em turmas de 3ª e 4ª séries e no decorrer da pesquisa trabalhava com a 3ª série. Não trabalhava em outras escolas e durante o período que não está lecionando tem trabalhado como manicure.

Ela era integrante da turma PROFA/Tarde e da turma PCNs/Tarde, gostava de sentar no fundo da sala e quase não participava das atividades, manifestando indisposição e rejeição com relação a algumas propostas dos cursos.

- **Professora Jasmim**

A professora Jasmim tinha 38 anos, era solteira e não tinha filhos. Vivia com seus pais em casa própria localizada no bairro e sempre morou na mesma cidade em que a pesquisa foi realizada, considerando a situação de sua família como camada média baixa. Tinha acesso a biblioteca na própria cidade e a outros locais culturais nas cidades vizinhas, às vezes tendo condições de freqüentá-los. Tinha acesso a livros, jornais e revistas, mas os salários estavam defasados e por isso não podia comprá-los.

Com relação à sua família, seu pai era carpinteiro e possuía o Ensino Fundamental completo em escola pública, sua mãe era dona de casa e costureira, tendo feito o Ensino Fundamental em instituição pública. Os avós paternos e maternos eram lavradores e não estudaram. Ela disse ser a caçula com um irmão que era químico que fez toda a sua escolarização em instituição pública e possuía doutorado. Na infância eles tinham contato com a leitura e gostavam de ler, tinham acesso a jornais, revistas e livros, mas não podiam comprá-los e freqüentavam a biblioteca da cidade. Ela falava um pouco inglês que aprendeu na escola. Já teve oportunidade de assistir a concerto na cidade vizinha. Quando criança se relacionava com todas as pessoas e passava o maior tempo com a família e amigos.

Desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior ela cursou em instituição pública e sempre gostou de Matemática. Fez o Magistério em instituição pública e também curso de Contabilidade. Sempre gostou da docência e os pais não tiveram influência na escolha. Fez Pedagogia numa universidade pública mantida pelo governo do estado de São Paulo numa cidade vizinha.

Atuava como professora há 17 anos e era efetiva na rede municipal desde 1999. No momento da pesquisa atuava em período integral na rede municipal por ser professora efetiva do Estado cedida ao município. Já trabalhou com 1ª a 4ª séries e no momento da pesquisa atuava com turmas de 1ª e de 4ª séries.

Ela fazia parte do PROFA/Noite e da turma PCNs/Sábado, gostava de participar, questionando principalmente o que era proposto no PROFA, manifestando rejeição com relação a algumas idéias veiculadas no curso.

3.7.1 Perfil geral das professoras entrevistadas

As professoras entrevistadas estavam com idade entre 25 a 38 anos, sendo quatro casadas, três solteiras e uma divorciada com família reconstituída. A maioria sempre morou na mesma cidade em que moravam na época da pesquisa. (conforme Quadro 17).

Elas se autotranscrituraram da camada social média baixa, justificando falta de condições e renda insuficiente, mas ao informarem acerca do tipo da moradia constatou-se que todas moravam em casa própria com 02 banheiros, tendo como bens carro, telefone e até computador, o que não parece comum à camada na qual elas se consideraram. Outra questão que chamou a atenção é que todas mencionaram “rádio”, “ferro elétrico”, “liquidificador” como bens materiais. Elas mencionaram coisas que devem facilitar suas vidas e que são importantes pra elas e parece que o rádio ainda é um veículo de penetração (conforme Quadro 18).

O mesmo se percebeu com relação à camada social das professoras na infância, pois todas se consideraram da camada média baixa, salientando as dificuldades de seus pais, mas a maioria morava em casa própria e mais uma vez a referência ao “rádio” foi constante (conforme Quadro 19).

Todas as professoras eram oriundas de famílias simples cujos pais exerciam a profissão de motorista, carpinteiro, vendedor, soldador e corretor, tendo apenas o Ensino Fundamental. A maioria das mães também tinha apenas o Ensino Fundamental e era dona de casa, tendo apenas duas que trabalhavam em outras funções como costureira e monitora de creche na mesma rede municipal que a sua filha. (conforme quadros 20, 21, 22 e 23).

A maioria dos avós paternos e maternos não estudou, sendo lavrador, (conforme quadros 24, 25, 26 e 27). As avós eram donas de casa, tendo apenas algumas que eram lavradoras e somente algumas estudaram (conforme quadros 28, 29, 30 e 31). O que chamou a atenção é que as mulheres possuíam mais escolarização que os homens, talvez porque os avós maternos eram mais escolarizados que os avós paternos.

As professoras tinham entre um a quatro irmãos que, em sua maioria, possuíam nível superior realizado em instituição privada, destacando-se o irmão da professora Jasmim que fez doutorado realizado em instituição pública (conforme quadros 32 e 33).

O interessante é que o mercado matrimonial dessas professoras não diferia muito da realidade de seus pais e avós, pois eram casadas com vendedores, motoristas e autônomos que possuíam o Ensino Fundamental ou Médio, tendo apenas um que possuía nível superior. (conforme quadros 34 e 35).

As relações sociais dessas professoras na infância eram restritas, pois se relacionavam mais com seus irmãos, primos, pais e talvez isso ocorresse devido as condições restritas nas quais viviam (conforme os quadros 36 e 37).

As práticas culturais dessas professoras na infância também eram restritas, devido ao entorno cultural da cidade que se restringia apenas numa biblioteca municipal. Elas não tinham acesso a museus, teatros e algumas iam ao cinema com suas famílias, mas nas cidades vizinhas (conforme quadros 38 e 39).

O quadro não mudou muito ao perceber as condições de acesso a locais culturais e aquisição de bens culturais no momento da pesquisa, pois a maioria continuou tendo acesso apenas à biblioteca municipal, à cinemas nas cidades da redondeza e somente as que tinham domínio de uma língua estrangeira já tiveram oportunidade de assistir um concerto. Apenas duas professoras afirmaram não ter condições de comprar livros, jornais e revistas devido as suas condições econômicas (conforme quadros 40 e 41). Essa realidade das professoras evidenciou um problema que precisa ser pensado com relação às informações sobre as práticas culturais através da perspectiva de Bourdieu que se apoiou no contexto francês. Com relação às práticas culturais, a realidade brasileira é bem diferente da francesa no que se refere à frequência a museus, teatros, ou aquisição de obras de arte. Dessa maneira, percebeu-se a necessidade de se mapear quais as práticas culturais exercidas em cada camada no contexto da realidade brasileira.

A escolarização das professoras, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, foi realizada em escolas públicas e o Ensino Superior foi realizado em instituição privada, tendo apenas uma que fez em universidade pública. No período de escolarização a maioria gostava mais das disciplinas na área de Humanas, tendo três que tinham preferência por Matemática e algumas tinham dificuldades em matemática, Física e Química. Apenas a professora Violeta reprovou na 1ª série do Ensino Fundamental (conforme os quadros 42 e 43).

Com relação ao percurso profissional, no âmbito do ensino Médio todas fizeram Magistério, sendo que uma fez CEFAM (conforme Quadro 44). Para elas a opção pelo Magistério deu-se pela falta de acesso a outros cursos, pois somente este era oferecido na cidade e também por falta de condições financeiras, mas não se arrependeram e gostavam do que faziam. No âmbito do Ensino Superior quatro fizeram Pedagogia, três cursaram o Normal

Superior e uma fez Administração de Empresas e Pedagogia. Apenas uma fez a Pedagogia em instituição pública, as demais fizeram em universidades privadas (conforme Quadro 45).

Todas eram professoras efetivas da rede municipal na qual a pesquisa foi realizada, tendo duas que eram professoras efetivas do estado cedida à prefeitura devido o processo de municipalização, sendo que uma também era efetiva da rede municipal (conforme Quadro 46).

Elas eram professoras experientes, tendo entre 6 a 17 anos de exercício da docência e o período de atuação na rede municipal variou entre 05 a 17 anos. Isso evidencia que a maioria iniciou a docência na rede municipal (conforme Quadro 47).

A seguir estão os quadros com as informações de todas as professoras entrevistadas a fim de se ter uma visão global.

SITUAÇÃO PESSOAL

Quadro 15: Idade e estado civil das professoras entrevistadas

<i>Questões</i>		Idade	Morou sempre na mesma cidade	Estado Civil	Filhos	Escolarização dos filhos	Instituição/Escolarização
<i>Identificação</i>							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	34 anos	Não	Divorciada	Sim. 04	Sim	Pública
	Professora Hortênsia	30 anos	Sim	Solteira	Não	_____	_____
	Professora Rosa	36 anos	Sim	Casada	Sim. 02	Sim	Pública
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	25 anos	Não	solteira	Não	_____	_____
	Professora Violeta	26 anos	Sim	casada	Sim. 01	Não. Ele é pequeno.	_____
	Professora Azaléia	29 anos	Sim	Casada	Sim. 02	Não. Ainda são pequenos.	_____
	Professora Orquídea	32 anos	Não. Morou em outro Estado.	Casada	Sim. 02	Somente uma, a menor tem apenas 2 anos.	Pública
	Professora Jasmim	38 anos	Sim	Solteira	Não	_____	_____

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

CAMADA SOCIAL

Quadro 16: Camada social, moradia e bens materiais das professoras entrevistadas

Questões		Camada social	Moradia	Localização da casa	Bens da casa
Identificação					
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Média baixa, porque eu não tenho condições de fazer tudo o que eu gostaria.	Própria Alvenaria 04 quartos 02 banheiros	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Máquina de lavar roupa; Computador; Empregada doméstica; Carro e Eletrodomésticos: liquidificador, batedeira, microondas, etc.
	Professora Hortênsia	Média baixa, porque a remuneração é baixa.	Própria Alvenaria 03 quartos 02 banheiros	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Computador; Carro e Eletrodomésticos: liquidificador, ferro, batedeira, microondas, etc.
	Professora Rosa	Média baixa porque minha família depende exclusivamente da minha renda que não é suficiente.	Própria: CDHU Alvenaria 02 quartos 01 banheiro	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Máquina de lavar roupa; Computador; Carro e Eletrodomésticos.
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Média baixa, pois apesar de ganharmos o suficiente para os gastos necessários, esta classe apresenta algumas dificuldades.	Própria Alvenaria 03 quartos 02 banheiros	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Máquina de lavar roupa; Computador; Carro e Eletrodomésticos.
	Professora Violeta	Média baixa. [não justificou]	Própria Alvenaria 02 quartos 01 banheiro	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Carro e Eletrodomésticos.
	Professora Azaléia	Média baixa. [não justificou]	Própria 03 quartos 02 banheiros	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Máquina de lavar roupa; Computador; Carro; Faxineira e Eletrodomésticos.
	Professora Orquídea	Média baixa. O que ganho não posso frequentar lugares que gostaria como cinema, teatro e fazer viagens.	Própria Alvenaria 02 quartos 02 banheiros	Área rural	Televisão; Telefone; Rádio; Máquina de lavar roupa; Computador; Carro e Eletrodomésticos.
	Professora Jasmim	Média baixa. [não justificou]	Própria Alvenaria 03 quartos 02 banheiros	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Computador; Carro e Eletrodomésticos.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

RELAÇÕES SOCIAIS NA INFÂNCIA

Quadro 17: Relações sociais das professoras entrevistadas na infância

Questões		Morou sempre com seus pais	Relações quando era criança	Relações quando era adolescente	Relações na infância com outras pessoas
Identificação					
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Sim	Meu pai.	Meu pai e meus amigos.	Sim. Muitos amigos.
	Professora Hortênsia	Sim	Amigos.	Amigos.	Sim. Amiga.
	Professora Rosa	Sim	Com meus irmãos, primos.	Também com meus irmãos, primos.	Com amigos (as).
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Sim	Com outros amigos.	Com amigas e mãe.	Sim. Com parentes e amigos.
	Professora Violeta	Sim	Com meus pais.	Com meus pais.	Sim. Com meus primos.
	Professora Azaléia	Sim.	Meus pais, meus irmãos, amigas.	Amigas, irmão, pais, namorados.	Amigas, namorado, crianças.
	Professora Orquídea	Sim	Com primos, irmãos e pais.	Amigas e a família.	Sim. Amigos.
	Professora Jasmim	Sim	Com todos ao meu redor.	Com todos ao meu redor.	Sim. Com todos ao meu redor.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 18: Tipo de relacionamento das professoras entrevistadas na infância

Questões		Tipo de relacionamento	Relação com pessoas mais próximas	Com quem passava mais tempo	Sobre o que conversavam
Identificação					
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Ótimo.	Boa.	Com amigos.	Sobre tudo.
	Professora Hortênsia	Não respondeu.	Muito boa.	Amigas.	Sobre tudo.
	Professora Rosa	Só em brincadeiras.	Boa, afetiva.	Com irmãos.	Sobre assuntos familiares.
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Amizade.	Muito boa.	Minha família.	Responsabilidades, educação...
	Professora Violeta	Conversas.	Boa.	Com minha mãe.	Sobre trabalho, escola, namorado, passeios que fazia, etc.
	Professora Azaléia	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Orquídea	Íamos juntos à escola, freqüentávamos a casa uns dos outros.	Ótima.	Minha mãe.	Sobre tudo.
	Professora Jasmim	Amizade.	Excelente.	Com a família e amigos.	Tudo.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

TRAJETÓRIA FAMILIAR

Quadro 19: Camada social, moradia e bens materiais na infância das professoras entrevistadas

Questões		Camada Social na Infância	Moradia	Localização da Casa	Bens da casa
Identif.					
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Média baixa porque 90% do país tem essa classificação	Aluguel 02 quartos 01 banheiro	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Carro e Eletrodomésticos.
	Professora Hortênsia	Baixa. Baixa remuneração	Própria 03 quartos 02 banheiros	Bairro	Televisão; Rádio e Eletrodomésticos.
	Professora Rosa	Média baixa. Porque meu pai é aposentado e vive da mesma renda.	Própria Alvenaria 03 quartos 02 banheiros	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Carro e Eletrodomésticos.
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Média baixa. [não justificou]	Própria 02 quartos 01 banheiro	Bairro	Televisão; Rádio e Eletrodomésticos.
	Professora Violeta	Média baixa. [não justificou]	Própria 03 quartos 01 banheiro	Centro	Televisão; Rádio; Carro e Eletrodomésticos.
	Professora Azaléia	Média baixa. Porque estudamos, fizemos cursos, mas era difícil, pois éramos três.	Própria 03 quartos 03 banheiros	Bairro	Televisão; Telefone; Rádio; Máquina de lavar roupa; Carro e Eletrodomésticos: liquidificador, aspirador de pó.
	Professora Orquídea	Média baixa. Somente ganhavam para suprir as necessidades	Própria Alvenaria 02 quartos 01 banheiro	Centro	Televisão; Rádio; Liquidificador e ferro.
	Professora Jasmim	Média baixa. [não justificou]	Aluguel 02 quartos 01 banheiro	Centro	Televisão; Rádio e Eletrodomésticos.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 20: Profissão e escolarização do Pai das professoras entrevistadas

Questões		Profissão	Tempo que trabalha nesta profissão	Trabalha em área diferente da formação	Estudou? Caso não, como aprendeu o ofício?	Escolarização	Instituição de Ensino 1º grau
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Corretor	30 anos	Sim	Sim	2º Grau	Pública
	Professora Hortênsia	Motorista	40 anos	Não	Sim	1º Grau	Pública
	Professora Rosa	Soldador (Aposentado)	Não respondeu	Não respondeu	Não. Praticando e atuando na mesma profissão sempre.	Não estudou	Não estudou
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Soldador	15 anos	Não	Sim	1º Grau	Pública
	Professora Violeta	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido
	Professora Azaléia	Vendedor (Autônomo)	30 anos	Não respondeu	Não. Trabalhando o dia-a-dia.	1º Grau	Pública
	Professora Orquídea	Motorista	Aposentado	Sim	Sim	Até a 2ª série do 1º Grau.	Pública
	Professora Jasmim	Carpinteiro	Mais de 30 anos	Sim	Sim	1º Grau	Pública

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 21: Escolarização do Pai das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Estudou sempre na cidade em que morava	Gostaria de ter feito outro curso	Por que não fez	Repetência: Série
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Pública	_____	Sim	Sim	Não teve condições.	Não
	Professora Hortênsia	_____	_____	Sim	Não	_____	Não
	Professora Rosa	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	_____	_____	Não	Não	_____	Não
	Professora Violeta	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido
	Professora Azaléia	_____	_____	Sim	Não	_____	Não
	Professora Orquídea	_____	_____	Sim	Não. Ele não gostava de estudar	_____	Sim. Na 2ª série do 1º Grau
	Professora Jasmim	_____	_____	Sim	Não	_____	Não

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 22: Profissão e escolarização da Mãe das professoras entrevistadas

Questões		Profissão	Ficou em casa com os filhos	Quanto tempo trabalha	Trabalha em área diferente da formação	Estudou? Como aprendeu o ofício?	Escolarização
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Dona de Casa	Sim	_____	_____	Sim	1º Grau
	Professora Hortênsia	Dona de Casa	Sim	_____	_____	Sim	1º Grau
	Professora Rosa	Doméstica	Sim	_____	_____	Não.	Não estudou
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Do lar	Não	Já trabalhou em indústria: produção.	Não respondeu	Não respondeu	1º Grau
	Professora Violeta	Do lar	Sim	_____	Sim	Sim	2º Grau
	Professora Azaléia	Dona de Casa	Sim	_____	_____	Sim	1º Grau
	Professora Orquídea	Monitora de creche	_____	13 anos	Sim	Sim	2º Grau
	Professora Jasmim	Do Lar e Costureira	Sim	Há vários anos.	Não respondeu	Sim	1º Grau

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 23: Escolarização da Mãe das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 1º grau	Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Estudou sempre na cidade em que morava	Gostaria de ter feito outro curso	Por que não o fez	Repetência: Série
Identificação								
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Pública	_____	_____	Não	Sim. Curso de Conto.	Falta de condições.	Não
	Professora Hortênsia	Pública	_____	_____	Sim	Não	_____	Não
	Professora Rosa	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Pública	_____	_____	Sim	Não respondeu	Não respondeu	Não
	Professora Violeta	Pública	Pública	_____	Sim	Sim. Advocacia	Não respondeu	Não
	Professora Azaléia	Pública	_____	_____	Sim	Não	_____	Não
	Professora Orquídea	Pública	Pública	_____	Sim	Sim	Tinha que trabalhar e cuidar da casa.	Não
	Professora Jasmim	Pública	_____	_____	Sim	Não	_____	Não

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 24: Profissão e escolarização do Avô Paterno das professoras entrevistadas

Questões		Profissão	Tempo que trabalha nesta profissão	Trabalha em área diferente da formação	Estudou? Caso não, como aprendeu o ofício?	Escolarização	Instituição de Ensino 1º grau
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Boiadeiro	Muitos anos	Não	Não. Sempre trabalhou em fazenda.	Não estudou	Não estudou
	Professora Hortênsia	Funcionário Público	Falecido. Trabalhou 20 anos.	Não	Não	Não estudou	Não estudou
	Professora Rosa	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Lavrador	Mais ou menos 10 anos	Não	Não. Com os pais.	Não estudou	Não estudou
	Professora Violeta	Falecido	Falecido	Falecido	Falecido	Falecido	Falecido
	Professora Azaléia	Sitiente	Não respondeu	Não respondeu	Não teve estudo	Não estudou	Não estudou
	Professora Orquídea	Trabalhador rural	A vida toda	Não estudou	Não. Não sei	Não estudou	Não estudou
	Professora Jasmim	Lavrador	Não sei, pois já faleceu há muito tempo	_____	Não	Não estudou	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 25: Escolarização do Avô Paterno das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Estudou sempre na cidade em que morava	Gostaria de ter feito outro curso	Por que não o fez	Repetência: Série
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Hortênsia	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Rosa	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	_____	_____	Não respondeu	Sim. Curso técnico.	Não tinha condições	Não
	Professora Violeta	Falecido	Falecido	Falecido	Falecido	Falecido	Falecido
	Professora Azaléia	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Orquídea	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Jasmim	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 26: Profissão e escolarização do Avô Materno das professoras entrevistadas

Questões		Profissão	Tempo que trabalha nesta profissão	Trabalha em área diferente da formação	Estudou? Caso não, como aprendeu o ofício?	Escolarização	Instituição de Ensino 1º grau
<i>Identificação</i>							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Funcionário Público	20 anos ou mais	Não	Sim	1º Grau	Pública
	Professora Hortênsia	Funcionário Público	30 anos (falecido)	Não	Sim	1º Grau	Pública
	Professora Rosa	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Não conheci meus avós e minha mãe não tem informações sobre esses dados.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.
	Professora Violeta	Aposentado	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Azaléia	Administrador de turma	Não respondeu	Não respondeu	Não teve estudo	Não estudou	Não estudou
	Professora Orquídea	Trabalhador rural	Desde pequeno, moravam em sítio.	Não estudou	Não	Não estudou	Não estudou
	Professora Jasmim	Lavrador	Muito tempo (já faleceu)	_____	Não	Não estudou	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 27: Escolarização do Avô Materno das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Estudou sempre na cidade em que morava	Gostaria de ter feito outro curso	Por que não o fez	Repetência: Série
<i>Identificação</i>							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	_____	_____	Sim	Sim. Engenheiro.	Condições financeiras e a 2ª Guerra Mundial. Meu avô era tenente do Exército.	Não
	Professora Hortênsia	_____	_____	Sim	Não	_____	Não respondeu
	Professora Rosa	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido	Já é falecido
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.
	Professora Violeta	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Azaléia	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Orquídea	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Jasmim	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 28: Profissão e escolarização da Avó Paterna das professoras entrevistadas

Questões		Profissão	Ficou em casa com os filhos	Quanto tempo trabalha	Trabalha em área diferente da formação	Estudou? Caso não, como aprendeu o ofício?	Escolarização
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Dona de Casa	Sim	_____	_____	Sim	1º Grau
	Professora Hortênsia	Dona de Casa	Sim	_____	_____	Não	Não estudou
	Professora Rosa	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Do lar	Sim	_____	_____	Sim	1º Grau
	Professora Violeta	Falecida	Falecida	Falecida	Falecida	Falecida	Falecida
	Professora Azaléia	Dona de Casa	Sim	_____	_____	Não teve estudo	Não estudou
	Professora Orquídea	Doméstica	Sim	_____	_____	Não	Não estudou
	Professora Jasmim	Lavradora	Não	Muitos anos	_____	Não	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 29: Escolarização da Avó Paterna das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 1º grau	Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Estudou sempre na cidade em que morava	Gostaria de ter feito outro curso	Por que não o fez	Repetência: Série
Identificação								
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Pública	_____	_____	Sim	Não respondeu	_____	Não
	Professora Hortênsia	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Rosa	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Pública	_____	_____	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Violeta	Falecida	Falecida	Falecida	Falecida	Falecida	Falecida	Falecida
	Professora Azaléia	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Orquídea	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Jasmim	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 30: Profissão e escolarização da Avó Materna das professoras entrevistadas

Questões		Profissão	Ficou em casa com os filhos	Quanto tempo trabalha	Trabalha em área diferente da formação	Estudou? Caso não, como aprendeu o ofício?	Escolarização
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Dona de Casa	Sim	_____	_____	Sim	1º Grau
	Professora Hortênsia	Lavadora	Não	30 anos (falecida)	Não	Não	Não estudou
	Professora Rosa	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.
	Professora Violeta	Do lar	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Azaléia	Dona de Casa	Não respondeu	_____	_____	Não teve estudo	Não estudou
	Professora Orquídea	Doméstica	Sim	_____	_____	Não	Não estudou
	Professora Jasmim	Lavadora	Não	Muito tempo (já faleceu).	_____	Não	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 31: Escolarização da Avó Materna das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 1º grau	Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Estudou sempre na cidade em que morava	Gostaria de ter feito outro curso	Por que não o fez	Repetência: Série
Identificação								
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Pública	_____	_____	Sim	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Hortênsia	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Rosa	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida	Já é falecida
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.	Não conheci meus avós.
	Professora Violeta	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Azaléia	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Orquídea	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou
	Professora Jasmim	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou	Não estudou

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 32: Profissão e escolarização dos irmãos das professoras entrevistadas

Questões		Irmãos	Posição Nascimento	Profissão	Escolarização	Instituição de Ensino 1º grau	Instituição de Ensino 2º grau
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	02	Eu, minha irmã e meu irmão.	Professora e Engenheiro Civil.	Sim. Ela fez Pedagogia e ele Engenharia.	Pública	Pública
	Professora Hortênsia	01	Caçula	Consultor de Empresas	Sim. 3º Grau	Pública	Pública
	Professora Rosa	04	Sou a quarta	Irmã – Do Lar Irmã - Engenheiro Irmã- Do Lar e Comerciante	Sim. Os três 1º Grau completo e um tem nível Universitário.	Pública	Pública
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	02	7 anos de diferença	A primeira é professora, a segunda estuda, faz magistério.	Sim. Magistério	Pública	Pública
	Professora Violeta	01	Primeira filha	Não respondeu	Sim. 2º Grau	Pública	_____
	Professora Azaléia	02	Primeira	Irmã: fonoaudióloga Irmão: falecido	Sim. Irmã: Faculdade Irmão: Interrompeu	Pública	Pública
	Professora Orquídea	02	A primeira filha	Irmã: Professora Irmão: Agrônomo	Sim. Irmã: Superior Irmão: Superior	Pública	Pública
	Professora Jasmim	01	6 anos mais nova	Químico	Sim. Doutorado	Pública	Pública

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 33: Escolarização dos irmãos das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 3º grau	Repetência: Série	Dificuldades: (Escola e/ou disciplina)	Disciplinas que gostavam	Gostariam de ter feito outro curso	Por que não fizeram
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Privada	Não	Não	Ela de Português	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Hortênsia	Privada	Não	Não respondeu	Não respondeu	Não	_____
	Professora Rosa	Pública	Não	Não sei	Não sei	Não sei	Não sei
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	_____	Não	A caçula tinha dificuldade em Matemática, tinha dificuldade em interpretar situações problemas.	Não respondeu	Não. Estão plenamente satisfeitas .	_____
	Professora Violeta	_____	Sim. No 2º Colegial.	Não	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	Professora Azaléia	Privada	Não	Não sei	Não sei	Não sei	_____
	Professora Orquídea	Privada	Não ficaram.	Nenhuma	Não sei	Não sei	_____
	Professora Jasmim	Pública	Não	Não	Não respondeu	Não	_____

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

MERCADO MATRIMONIAL

Quadro 34: Profissão e escolarização do cônjuge das professoras entrevistadas

Questões		Profissão do marido	Tempo que trabalha nesta profissão	Trabalha em área diferente da formação	Estudou? Caso não, como aprendeu o ofício?	Escolarização	Instituição de Ensino 1º grau
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Vendedor	4 anos	Não	Sim	2º Grau	Pública
	Professora Hortênsia	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	Professora Rosa	Motorista (Autônomo)	20 anos	Não	Sim	1º Grau	Pública
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	Professora Violeta	Montador	4 anos	Sim	Sim	2º Grau	Pública
	Professora Azaléia	Autônomo	02 anos	Sim	Sim	3º Grau	Pública
	Professora Orquídea	Motorista	05 anos	Não	Sim. Na prática	1º Grau	Pública
	Professora Jasmim	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 35: Escolarização do cônjuge das professoras entrevistadas

Questões		Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Estudou sempre na cidade em que morava	Gostaria de ter feito outro curso	Por que não o fez	Repetência: Série
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Pública	Pública	Não	Sim. Engenharia.	Ele é um pouco acomodado.	Não
	Professora Hortênsia	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	Professora Rosa	_____	_____	Sim	Sim. Para polícia.	Por necessidade de trabalhar para sustentar a família.	Não
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	Professora Violeta	Pública	_____	Não	Sim. Profissionalizante	Condições financeiras.	Sim. 5ª série
	Professora Azaléia	Profissionalizante: Técnico Químico.	Privada	Não	Sim. Engenharia	Por ser em outra cidade e o custo puxado.	Não
	Professora Orquídea	_____	_____	Não	Não	_____	Não
	Professora Jasmim	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

PRÁTICAS CULTURAIS

Quadro 36: Contato com leitura e acesso a bens culturais das professoras entrevistadas na infância

Questões		Contato com a leitura	Gostava de ler	Tipo de leitura	Acesso a bens culturais (revistas, jornais e livros)	Frequentava a biblioteca (onde)
Identificação						
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Sim	Sim	Tudo	Sim	Sim. Na cidade.
	Professora Hortênsia	Sim	Sim	Livros paradidáticos	A livros	Não
	Professora Rosa	Sim	Sim	Livros de literatura	Sim	Sim.
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Sim	Sim	Contos de fadas, fábulas...	Sim	Sim. Na escola.
	Professora Violeta	Sim	Sim	Romance, jornais e revistas	Sim	Sim
	Professora Azaléia	Sim	Sim	A que a escola proporcionava e a que tinha em casa	Sim	Sim. No colégio e na cidade.
	Professora Orquídea	Sim	Sim	Contos, lendas, reportagens	Sim	Sim. Biblioteca Pública.
	Professora Jasmim	Sim	Sim	Todos os tipos	Sim	Sim. Na cidade, na escola, na Universidade.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 37: Acesso a locais culturais das professoras entrevistadas com a família na infância

Questões		Ia com sua família ao teatro	Na cidade que residiam	Ia com sua família a museus	Na cidade que residiam	Ia com sua família ao cinema	Na cidade que residiam
Identificação							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Não	_____	Não	_____	Sim	Não
	Professora Hortênsia	Não	_____	Não	_____	Não	_____
	Professora Rosa	Não	_____	Não	_____	Não	_____
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Não	_____	Sim	Não	Sim	Não
	Professora Violeta	Não	_____	Não	_____	Não	_____
	Professora Azaléia	Não	_____	Não	_____	Sim	Não
	Professora Orquídea	Não	_____	Não	_____	Não	_____
	Professora Jasmim	Não	_____	Não	_____	Não	_____

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 38: Acesso a locais e bens culturais das professoras entrevistadas

Questões		Acesso a locais culturais onde mora	Acesso a locais culturais em outras cidades	Condições econômicas para freqüentar	Acesso a bens culturais (Livros, Jornais e Revistas)	Condições econômicas para adquirir bens culturais
<i>Identificação</i>						
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Biblioteca	Sim. Nas cidades vizinhas.	Sim, porque eu trabalho.	Sim	Sim para Livros, jornais e revistas. As obras de arte são um pouco caras pra mim.
	Professora Hortênsia	Não respondeu	Sim. Nas cidades vizinhas.	Às vezes.	Sim	Revista. Às vezes (não sou assinante).
	Professora Rosa	Biblioteca	Sim. Nas cidades vizinhas.	Não, porque atualmente meu marido está desempregado.	Sim	Sim para jornais e revistas. Porque eu utilizo no meu cotidiano para complementar as aulas que ministro.
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Biblioteca	Cinema, em outra cidade.	Sim	Sim	Sim para Jornais, Revistas e Livros. Porque parte do meu salário eu invisto na minha educação.
	Professora Violeta	Biblioteca	Sim, nas cidades vizinhas.	Sim	Sim	Sim para Jornais, Revistas e Livros.
	Professora Azaléia	Biblioteca	Sim. Na cidade vizinha.	São poucos os lugares culturais para freqüentar.	sim	Sim para livros, jornais e revistas. É importante a leitura e a informação.
	Professora Orquídea	Biblioteca	Não.	Não. Não ganho o suficiente	Sim	Não. Quando preciso procuro a biblioteca.
	Professora Jasmim	Biblioteca	Sim. Nas cidades vizinhas.	Às vezes	Sim	Não. Os nossos salários estão defasados.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 39: Preferência musical, acesso a Concertos e domínio de língua estrangeira das professoras entrevistadas

Questões		Gosta de música	Tipo de música	Oportunidade de assistir concerto	Domínio de Língua Estrangeira	Como aprendeu
<i>Identificação</i>						
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Sim	Todas, poucos Funks	Sim. Em S. P. e R. P.	Sim. Espanhol	Cursando (2 anos).
	Professora Hortênsia	Sim	Todas	Não	Não	_____
	Professora Rosa	Sim	Popular, Samba, Orquestrada	Não	Não	_____
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Sim	MPB, Rock	Não	Não	_____
	Professora Violeta	Sim	Romântica, sertaneja, etc.	Não	Não	_____
	Professora Azaléia	Sim	Todas no geral	Não	Não	_____
	Professora Orquídea	Sim	Vários gêneros	Não	Não	_____
	Professora Jasmim	Sim	Gosto de vários gêneros	Sim. Na cidade de A.	Um pouco. Inglês	Na escola.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Quadro 40: Escolarização das professoras entrevistadas: estabelecimentos de ensino, repetência, dificuldades

Questões		Estudou sempre na cidade em que mora	Instituição de Ensino 1º grau	Instituição de Ensino 2º grau	Instituição de Ensino 3º grau	Repetência: Série	Dificuldades: Disciplina
Identificação							
A C E I T A C Ã O	Professora Margarida	Não	Pública	Pública	Privada	Não	Não
	Professora Hortênsia	Não	Pública	Pública	Privada	Não	Não
	Professora Rosa	Sim	Pública	Pública	Privada	Não	Sim. Não gostava de Matemática, Física e Química.
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Não	Pública	Pública	Privada	Não	Não
	Professora Violeta	Não	Pública	Pública	Privada	Sim. 1ª série do Ensino Fundamental.	Sim. Matemática, porque alguns professores não sabiam se expressar direito.
	Professora Azaléia	Não	Pública	Pública	Privada	Sim	Sim. Em Matemática., porque eu não gostava do professor.
	Professora Orquídea	Não	Pública	Pública	Privada	Não	Não
	Professora Jasmim	Não	Pública	Pública	Pública	Não	Não

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 41: Escolarização das professoras entrevistadas: disciplinas que gostavam ou não, exigência dos pais e informações sobre cursos da cidade

Questões		Disciplina que gostava	Disciplina que não gostava	Exigência dos pais - Notas -	Informações sobre cursos da cidade	Informações sobre cursos da região	Obtenção das informações
Identificação							
A C E I T A C Ã O	Professora Margarida	Eu gosto da área de Humanas.	O professor era muito exigente e só apontava meus erros.	Não	Sim	Sim	Sempre fui bem informada com relação à educação.
	Professora Hortênsia	História. Gosto de entender (conhecer) o passado.	Não respondeu	Sim	Não	Sim	Através de amigos, panfletos.
	Professora Rosa	De História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa.	Não gostava de Matemática, Física e Química.	Sim	Sim	Sim	Através de televisão, jornais, outras pessoas da família, amigos.
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Língua Portuguesa	Matemática. Porque trabalhava com cálculos.	Sim	Sim	Sim	Através de jornais, de amigos, etc.
	Professora Violeta	História	Não respondeu	Não	Sim	Sim	Através de amigos, jornais, revistas, etc.
	Professora Azaléia	Matemática e História	Não respondeu	Sim	Sim	Sim	Através de meus pais, amigos, televisão e jornais.
	Professora Orquídea	Matemática	História e Geografia	Não. Eram normais em relação às notas.	Sim	Sim	Através do Departamento de Educação.
	Professora Jasmim	Sempre gostei de todas, mas tinha um carinho especial por Matemática.	Não	Sim	Sim	Sim	Às vezes através de amigos.

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Quadro 42: Formação Nível Médio das professoras entrevistadas

Questões		Curso Nível Médio	Local	Início e Término	Gostaria de fazer outro curso? Por que não fez?	Ser professora: opção?	Influência dos pais
<i>Identificação</i>							
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Magistério	Na mesma cidade em que mora.	1985 a 1997	Sim. Falta de estímulo talvez.	Gosto do que faço.	Não
	Professora Hortênsia	Magistério	Na mesma cidade em que mora.	1990 a 1993	Sim. Falta de acesso, teria que sair da cidade e estudar fora.	Foi falta de opção, porém não me arrependo, pois gosto muito daquilo que faço.	Não
	Professora Rosa	Magistério	Na mesma cidade em que mora.	1982 a 1986	Sim. Pelas condições financeiras	Sim. Optei por ser professora porque o curso era na mesma cidade.	Não
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	CEFAM	Numa escola da cidade vizinha.	1994 a 1997	Não	Sim. Sempre quis ser.	Não
	Professora Violeta	Magistério	Na mesma cidade em que mora.	1994 a 1997	Não	Sim. Sempre gostei de crianças e sempre tive vontade de ensinar, por isso a opção pelo magistério.	Não
	Professora Azaléia	Magistério	Numa escola da cidade vizinha.	1991 a 1994	Não respondeu	Não respondeu	Sim
	Professora Orquídea	Magistério	Numa escola da cidade vizinha.	1986 a 1989	Sim. Não tive condições financeiras.	Como não tinha condições de fazer faculdade de Veterinária fiz o magistério, mas não me arrependo.	Sim
	Professora Jasmim	Magistério	Na mesma cidade em que mora.	1984 a 1986	Eu fiz contabilidade também.	Sempre gostei desta profissão.	Não

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 43: Formação Nível Superior das professoras entrevistadas

Questões		Nível Superior Local	Curso	Início e Término	Caso fez o curso recentemente: Motivos de não ter feito antes	Especialização Área (Início e término)
Identificação						
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Sim. Universidade privada	Pedagogia	1994 a 1997	_____	Não
	Professora Hortênsia	Sim. Universidade privada	Pedagogia	1999 a 2001	Falta de condições financeiras.	Não
	Professora Rosa	Sim. Universidade privada: curso fora de sede, oferecido aos professores na própria cidade.	Normal Superior	2002 a 2004	Pelas condições financeiras.	Não
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Sim. Universidade privada: curso fora de sede, oferecido aos professores na cidade.	Normal Superior	2002 a 2004	Porque tinha outras prioridades na minha vida.	Não
	Professora Violeta	Sim. Universidade privada	Pedagogia	1998 a 2000	Não respondeu	Não
	Professora Azaléia	Sim. Universidade privada	Administração de Empresas e Pedagogia	Administração: 1995 a 1999 Pedagogia: 2000 a 2003	_____	Não
	Professora Orquídea	Sim. Universidade privada: curso fora de sede, oferecido aos professores na cidade.	Normal Superior	2002 a 2004	Porque casei em 1992 e morei em outro Estado.	Não
	Professora Jasmim	Sim. Universidade pública mantida pelo governo do estado de de São Paulo	Pedagogia	1993 a 1996	_____	Não

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 44: Condição Profissional e tempo de serviço das professoras entrevistadas

Questões		Experiência de seleção	Condição profissional na rede municipal	Tempo de exercício Profissional	Tempo de atuação como professora efetiva na rede municipal
Identificação					
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	Concursos Públicos	Efetivo do Estado – Convênio com a Prefeitura – Municipalização.	1987 17 anos	Não sou efetiva da rede, mas com a Municipalização, atuo na rede desde 2002.
	Professora Hortênsia	Concursos Públicos	Efetivo/Estatutário	1994 10 anos	1994 10 anos
	Professora Rosa	Não	Efetivo/Estatutário	1987 17 anos	1987 17 anos
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	Concursos, vestibular	Efetivo/CLT	1998 6 anos	1999 5 anos
	Professora Violeta	Não	Efetivo/CLT	1998 6 anos	1999 5 anos
	Professora Azaléia	Concursos Públicos	Efetivo/CLT	1994 10 anos	1999 5 anos
	Professora Orquídea	Concurso Público	Efetivo/Estatutário	1989 15 anos	1989 15 anos
	Professora Jasmim	Concursos Públicos	Efetivo do Estado – Convênio com a Prefeitura - Municipalização Efetivo/CLT na Prefeitura	1987 17 anos	1999 5 anos

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

Quadro 45: Campo de atuação das professoras entrevistadas

<i>Questões</i>		Séries que já lecionou	Série que atua no momento	Atuação em outros locais de trabalho	Exercício de outra profissão
<i>Identificação</i>					
A C E I T A Ç Ã O	Professora Margarida	1ª a 4ª séries	4ª série	Sim. Em outra prefeitura.	Não
	Professora Hortênsia	1ª e 2ª séries	1ª série	Não	Não
	Professora Rosa	Pré-Escola, 2ª, 3ª e 4ª séries	4ª série	Não	Não
R E J E I Ç Ã O	Professora Tulipa	1ª e 2ª séries	1ª série	Não	Não
	Professora Violeta	Pré-escola (ed. Infantil) e 2ª série	1ª série	Não	Não
	Professora Azaléia	1ª, 3ª e 4ª séries	3ª série	Não	Não
	Professora Orquídea	3ª e 4ª séries	3ª série	Não	Sim. Manicure.
	Professora Jasmim	Em todas	1ª e 4ª série	Não	Não

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelas professoras entrevistadas no estudo definitivo em 2004.

4 SITUAÇÕES E MODOS DE SOCIALIZAÇÃO ENTRE AS PROFESSORAS EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo apresenta a discussão dos dados referentes aos modos de socialização vivenciados pelas professoras durante as ações de educação continuada, por meio das reações que elas tiveram na troca entre pares. Descrevo algumas situações vivenciadas pelas professoras focalizando as conversas, os comentários que elas faziam entre si durante as atividades e os tipos de respostas que davam às formadoras responsáveis pelos cursos. Essas situações foram organizadas em duas chaves de análise: “*atitudes de rejeição*” e “*atitudes de aceitação*” perante as propostas veiculadas nos cursos, tomando como referencial teórico conceitos de Pierre Bourdieu.

Para a análise dessas situações foi de suma importância uma triangulação constante entre os dados obtidos com os registros das notas de campo, das observações, nas entrevistas e no questionário relativo à condição de vida e formação das professoras.

Primeiramente são apresentadas as situações em que as professoras Tulipa, Violeta, Azaléia, Orquídea e Jasmim manifestaram atitudes de rejeição analisadas mediante a manutenção ou não *do habitus* em relação aos cursos para o exercício da docência e ampliação do capital cultural oriunda desses mesmos cursos. A seguir estão descritas as atitudes de aceitação apresentadas pelas professoras Margarida, Hortênsia e Rosa, analisadas mediante as possibilidades de reestruturação do *habitus* e ampliação do capital cultural em face dos cursos e as ações para a docência.

4.1 Atitudes de rejeição

No decorrer das observações busquei identificar como as professoras se socializavam, que tipo de comentários elas faziam entre si e em que momentos essas relações

ocorriam. Dessa maneira percebi que várias professoras conversavam entre elas com muita frequência por meio de piadinhas, em tom de ironia, brincadeiras, manifestando rejeição ou indisposição com relação ao que era proposto nos cursos. Observando e analisando verifiquei que as situações em que elas faziam esses comentários foram as mais variadas, principalmente na ausência das formadoras responsáveis pelos cursos, sendo recorrentes os seguintes momentos:

- Cópia da pauta dos encontros;
- Exibições dos vídeos;
- Explanação das formadoras;
- Trabalhos em grupos ou individualmente.

Além das situações recorrentes que representam as regularidades da situação há alguns exemplos esparsos os quais, entretanto, contribuem para a compreensão dos processos vivenciados.

A seguir apresento algumas dessas situações por meio de fragmentos retirados dos registros das notas de campo, das observações e das entrevistas. Cabe salientar que as professoras selecionadas para entrevista estão discriminadas por nomes de flores, conforme já exposto no capítulo anterior, mas como é um contexto de socialização, outras professoras que não foram entrevistadas aparecem nos diálogos e estão identificadas por letras iniciais de seus nomes.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, no programa “PROFA” as professoras freqüentavam por adesão, pois não era um curso remunerado e, portanto, realizado fora do horário de serviço. Apesar da participação ser livre, considerava-se, na cidade, que todas as professoras precisavam fazer, pois a rede municipal de educação procurava trabalhar com a proposta de alfabetização desenvolvida no curso. Já o programa “Parâmetros em Ação” era realizado no momento do Horário de Trabalho Pedagógico

Coletivo (HTPC) das professoras e por isso elas eram remuneradas e quase não faltavam, pois a ausência acarretaria em corte de honorários.

Havia, portanto, diferentes formas de pressão sobre as professoras. No primeiro caso a pressão era de caráter mais simbólico, pois as que já haviam feito ou estavam fazendo auferiram certas vantagens de prestígio ou de obediência e conformidade a algo esperado. No segundo tipo de curso a pressão e o controle se davam por mecanismos institucionais, incluindo aí a questão econômica, em condicionante de peso na estrutura econômica e social em que viviam.

- **Cópia da pauta dos Encontros**

Tanto no curso “PROFA” como no “Parâmetros em Ação” havia um roteiro de atividades a serem desenvolvidas com as professoras, denominado “pauta”. A cada encontro, no local onde ocorriam os encontros, as professoras participantes copiavam essa pauta em seu caderno de registro no momento em que elas chegavam. Os itens normalmente já estavam escritos na lousa.

Os dados obtidos com a análise das observações evidenciaram que esse momento em que elas copiavam a pauta constituía um espaço de trocas, de comentários, pois enquanto escreviam elas conversavam sobre vários assuntos, desde sua situação pessoal, condições de trabalho como também informações acerca do próprio curso, seja de rejeição ou aceitação. Normalmente esse era um momento em que as formadoras responsáveis pelos cursos não permaneciam na sala e talvez isso favorecesse maior espontaneidade entre elas devido à ausência do controle.

Ao resgatar essas situações de interação nos momentos da cópia da pauta algumas manifestações de rejeição ou indisposição entre as professoras foram recorrentes.

Nos encontros do PROFA foi muito recorrente a “contagem regressiva” que as professoras faziam para saber quando o curso terminaria, demonstrando um certo cansaço:

Algumas professoras acabaram de chegar e assim que entraram na sala onde ocorriam os encontros, sentaram-se nas cadeiras da frente e enquanto copiavam a pauta que estava na lousa a professora Violeta conversou baixinho com a professora Tulipa:

Violeta: *Ah, não vejo a hora desse curso acabar.* [expressão de cansaço]

Tulipa: *Ah, eu também. E tem o relatório, né.* [expressão de desânimo]

Violeta: *Ah é, eu nem fiz.* [fazendo careta e balançando o ombro]

Tulipa: *Não estou nem aí.* [expressão séria]

Violeta: *Nem eu. Em plena segunda de manhã. Ainda bem que está acabando.*

[pausa em silêncio] *Eu achei que, com o projeto, não teria mais o trabalho pessoal.*

[expressão séria, referindo-se ao trabalho que elas levam pra fazer em casa, seja de leituras, seja de aplicação em sala de aula]

Tulipa: *Não devia ter, né.* [expressão de indignada]

Violeta: *É tanta coisa pra fazer.* [expressão de desânimo]

Tulipa: *Tem trabalho aqui, trabalho na escola, trabalho em casa.* [expressão de irritada]

Violeta: *Não agüento mais.* [fazendo careta e com a mão na testa]

Tulipa: *Será que não vem ninguém hoje?* [expressão de dúvida]

Violeta: *Ah, esse povo! Eu quase não vim também.* [expressão de irritada]

Tulipa: *Você viu, a F. fez os dois módulos e agora desistiu.* [expressão séria]

Violeta: *É louca, né, fez os dois módulos. Eu também estava com vontade de parar, mas meu marido falou: “Você fez até agora, agora é bom terminar, porque já perdeu tanto tempo”.* [expressão de desânimo]

Tulipa: *É mesmo.* [expressão séria]

Violeta: *Vamos ver quanto tempo falta.* [expressão de ansiedade]

Neste momento a professora Violeta pegou o calendário da sua bolsa e as duas ficaram olhando as datas para ver quando o curso terminaria.

(Nota de Campo 09, Turma PROFA/Manhã, 17/05/04)

Conforme a cena descrita anteriormente as professoras expressavam uma certa indisposição com relação ao PROFA. Cabe lembrar aqui que era um curso que tinha a duração de um ano e meio, distribuído em três módulos e elas estavam realizando o último módulo. Apesar de reclamarem, as professoras Tulipa e Violeta quase não faltavam. Elas faziam parte de uma turma bem pequena, composta apenas por seis professoras que faltavam bastante, estando apenas as duas muitas das vezes. Os encontros ocorriam pela manhã e foi um período de frio intenso e com bastante chuva, mas a professora Violeta praticamente não faltava. No dia em que apenas ela apareceu o encontro não ocorreu; segundo a formadora não dava para fazer as atividades, pois teria que repetir a pauta no próximo encontro com as demais professoras. Diante disso ela precisou voltar para casa. No momento ela disse à

formadora que não tinha problema, mas isso causava um certo desconforto, pois essa situação também acabava atrasando o curso.

É possível identificar, nessa cena reproduzida, a pressão exercida pela família (marido) em relação à continuidade em face do esforço já despendido, assim como o comentário sobre a colega que desistiu, com o curso já perto do fim.

Várias professoras faziam contagem regressiva, até mesmo as professoras Hortênsia e Margarida que manifestaram atitudes regulares de aceitação, para ver quantos encontros faltavam para terminar, satirizando ou brincando com as colegas:

Enquanto copiavam a pauta que estava na lousa, as professoras começaram a conversar baixinho:

Hortênsia: *Pelo que eu vi só faltam 10 encontros. Quando será que vai acabar? É chato perguntar pra elas, (olhando dos lados pra ver se as formadoras não estavam por perto), mas eu queria saber. Será que até julho termina?* [expressão de ansiedade]

Orquídea: *Espero que sim.* [expressão de saturada]

Margarida: *Ah! Eu vou ficar com saudade.* (em tom de ironia)

Hortênsia: *Então é só fazer de novo!* [risos]

Margarida: *Eu não. Chega!* [fazendo careta e gesticulando com as mãos]

H.- *Não vejo a hora de terminar!* [expressão de ansiedade]

(Nota de Campo 04, Turma PROFA/Tarde, 26/04/04)

A professora Orquídea sempre se manifestava indisposta, cansada, mas também quase não faltava e sentava sozinha praticamente no fundo da sala. Ela participava de uma turma um pouco maior no PROFA que ocorria no período vespertino e era composta por oito professoras que faltavam, mas em média estavam entre seis participantes presentes. Era uma turma animada e as professoras Margarida e Hortênsia também faziam parte. Algo que chamou atenção se refere aos grupinhos formados entre elas, pois sempre sentavam nos mesmos lugares com as mesmas professoras. A professora Orquídea também freqüentava a turma do “Parâmetros em Ação” no período vespertino que era constituída por doze participantes. O grupo, por ser maior, era mais animado, mas as professoras também sentavam com as mesmas colegas nos mesmos lugares. Esse foi um resultado do processo de

socialização das professoras, pois se organizaram grupos durante tais atividades com professoras oriundas de escolas diferentes.

As condições de vida dessas professoras no interior do curso também apareceram em vários comentários entre elas durante a cópia da pauta. Elas viviam uma sobrecarga de atividades, demonstrando um certo desânimo e cansaço:

Enquanto as professoras copiavam a pauta da lousa, a Formadora I se ausentou da sala, então as professoras Violeta e Tulipa começaram conversar baixinho enquanto copiavam:

Violeta: *Não vejo a hora de acabar esse curso.* [expressão de desânimo]

Tulipa: *Tá acabando.* [expressão de alegria]

Violeta: *Tem 06 encontros ainda, né.* [expressão de ansiedade]

Tulipa: *Acho que é.* [expressão de alívio]

Violeta: *É, vai acabar dia 12 de julho.* [expressão de alegria]

Ficaram uns minutinhos em silêncio e voltaram a conversar:

Violeta: *Esse relatório tá acabando comigo.* [expressão de irritada]

Tulipa: *Eu faço esse, faço à noite.* [expressão de desespero]

Violeta: *Ah, mas você já tá acostumada.* [expressão séria]

Tulipa: *E tem ainda o TCC pra fazer.* [expressão de desânimo]

Violeta: *Dá um desânimo, né. Tô tão cansada que parece que já é o final do ano.* [expressão de desânimo]

Tulipa: *Mas todo mundo tá sentindo assim.* [expressão de desânimo]

(Nota de Campo 15, Turma PROFA/Manhã, 07/06/04)

Enquanto copiavam a pauta do dia, as professoras conversavam entre elas:

Margarida: *O quê que tinha pra fazer?* [expressão de dúvida]

P: *Tinha umas questões pra responder.*

R: *Ah, eu estava fazendo a minha monografia. Nem fiz.*

Margarida: *Hoje é o último dia de curso.* [expressão de felicidade]

Orquídea: *Ai meu Deus. Graças a Deus é o último.* [tom de felicidade]

R: *Ai, eu nem acredito.* [expressão de felicidade]

(Nota de Campo 28, Turma PROFA/Tarde, 02/08/04)

Essa sobrecarga oriunda do curso se acumulava às inúmeras tarefas que já desempenhavam como se viu na cena anteriormente relatada em que Tulipa aponta o trabalho no curso, na escola e em casa.

As condições de trabalho também foram recorrentes nos comentários, apontando problemas tais como a máquina de reprografia que não funcionava, a falta total de papel ou a cota reduzida quando havia. Essas situações apontaram que as professoras esbarravam em condições reais porque elas sabiam que tinham que fazer as matrizes de atividades, alguma coisa que permitisse a elas trabalhar dentro da sala de aula, mas acabavam

procurando alternativas como tirar dinheiro do próprio bolso para realizar as atividades, pois a escola não oferecia condições materiais para que elas desenvolvessem o que estavam aprendendo nos cursos:

As professoras começaram a chegar e copiar a pauta do dia. Os comentários entre elas giravam em torno do problema de xerox que vêm enfrentando porque a máquina do Departamento quebrou na semana passada. Uma professora disse que há um local que faz a cópia por cinco centavos, é só levar as folhas. Outra professora disse que uma colega (também professora) comprou uma máquina que é “3 em 1, que tira xérox, é scanner e impressora, custou R\$ 600,00 e o cartucho é fácil de comprar, pois tem em S.C.”. A outra professora disse: “eu escaneio as atividades e fica ótimo”. Duas professoras chegaram e sentaram ao redor da mesa e começaram a montar “matriz” de atividade para os alunos pra tirar fotocópia.

(Nota de Campo 02, Turma PCNs/Tarde, 20/04/04)

A análise dessa realidade vivida pelas professoras e percebida na troca entre pares durante a cópia da pauta dos encontros apontou que tanto as condições de vida quanto as de trabalho guardam relação com as condições precárias da realidade educacional brasileira, pois a ausência de recursos financeiros é recorrente nos estudos e também na documentação das escolas e das discussões sobre as políticas educacionais. Tais condições podem estar, de um lado, favorecendo a manutenção do *habitus* dessas professoras. Mas por outro lado, a análise demonstra o comprometimento delas em realizar as atividades necessárias para efetivar seu trabalho; embora gastem é a forma de manter seu emprego, sua sobrevivência profissional e econômica. Retomando as condições apresentadas por Giovanni (2003) sobre mudanças na escola, esses episódios me fazem pensar que as mudanças não são só na escola mas principalmente na estrutura do sistema escolar.

- **Explicação das formadoras**

Durante as explicações das formadoras, tanto nas turmas do “PROFA” quanto nas turmas do “Parâmetros em Ação”, havia muitas “conversas paralelas” entre as professoras sobre outros assuntos, fazendo com que, constantemente, as formadoras

precisassem chamar a atenção, às vezes em forma de brincadeiras para que retomassem o assunto ou atividades, conforme a situação abaixo:

A formadora estava lendo em voz alta um texto que cada professora recebeu sobre situações-problemas que envolvem multiplicação e divisão. Enquanto ela lia, algumas professoras começaram a conversar baixinho e formadora então falou em tom de brincadeira:

Formadora I: *Vou falar pra C... colocar calmante no café.* [tom de brincadeira]

K: *Aí vai fazer efeito contrário, hein!* [risos]

Todas deram risadas e pararam de conversar e a formadora continuou lendo o texto.
(Nota de Campo 05, Turma PCNs/Manhã, 04/05/04)

Foram recorrentes também os momentos em que as professoras olhavam para o relógio durante a explanação das formadoras, a fim de ver se estava na hora de encerrar o encontro:

Enquanto a formadora trabalhava com as demais professoras sobre o que significava: “partir da realidade do aluno”, a R. falou baixinho com a M:

R: *Que horas são?* (perguntando à M. com expressão de ansiedade)

M: *Cinco pras nove.* [expressão de desânimo]

R: *Ainda!?* [expressão de desânimo]

(Nota de Campo 09, Turma PROFA/Manhã, 17/05/04)

Enquanto a formadora explicava a atividade, a professora Orquídea falou baixinho com a professora M.:

Orquídea: *Que horas são?* [expressão de desânimo]

M: *Três horas ainda.* [olhando o relógio com expressão séria]

Orquídea: *Três horas? Ah, tá bom, fazer o quê!* [expressão de desânimo e continuou copiando da lousa]

(Nota de Campo 17, Turma PCNs/Tarde, 08/06/04).

A atenção com a lista de presença a ser assinada também foi muito recorrente. Elas não esqueciam de pedir para as formadoras para passarem a lista, a fim de comprovar sua presença:

Enquanto a formadora estava explicando a professora C. a interrompeu perguntando:

C: *Não vai passar a lista?* [expressão séria]

Formadora I: *Ah é.* [pegou a lista e passou para elas assinarem]

R: *Já deu três e meia.* [expressão séria, olhando para o relógio]

C: [falou baixinho para a L.] *Gente, eu tenho que ir embora.* [expressão de angustiada]

R: *Agora vai ser assim.* [falando com expressão séria à C. referindo-se às novas regras com relação as faltas no HTPC que acarretariam em corte no ponto]

(Nota de Campo 12, Turma PCNs/Tarde, 25/05/04)

Nesse momento de explanação das formadoras as professoras também conversavam acerca de suas condições de vida e de trabalho, com várias delas indo direto da escola para o curso, muitas vezes até sem almoçar ou jantar:

Nesse momento a Formadora III estava explicando o trabalho pessoal que elas teriam que fazer para o próximo encontro, então a professora A. falou baixinho com a H:

A: *Mais uma coisa pra fazer? Tem a preparação pro desfile, as notas de fechamento do bimestre, mais o relatório e ainda esse relato, eu vou ficar louca.* [em tom de angustiada]

Formadora III: *Vocês só vão entregar o relato da atividade que vocês vão escolher do T14, tá.* [falando com a turma]

H: *Ai, o meu estômago está roncando, tá escutando V.? Isso que dá vir direto da escola sem almoçar. Já são dez pras quatro. Já passou da hora.* [em tom de brincadeira]

(Nota de Campo 18, Turma PROFA/Tarde, 14/06/04)

A análise dessas situações identificadas nos dois cursos permitiu observar que algumas professoras apresentaram uma certa indisposição perante os cursos, em alguns casos com toda razão como neste último episódio. Retomando uma das hipóteses iniciais da presente pesquisa, talvez essa indisposição ocorra devido a percepções, modos de pensar que estão incorporados nas professoras e que muitas vezes afetam suas ações, pois segundo Bourdieu (1996, p. 42):

Os sujeitos são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* (...), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

É esse “senso prático” que ajuda o indivíduo a lidar com as diferentes situações com as quais vai se deparando. Dessa maneira, é importante compreender as manifestações das professoras, levando em consideração suas condições de existência que refletem na linguagem, nos valores e gostos próprios de sua origem social, assim como no senso que têm sobre os limites das situações e nos compromissos de ordem diversa.

Os dados acerca das condições de vida, conforme já exposto no capítulo anterior, apontaram que tanto as professoras entrevistadas como as demais participantes dos

curso eram pessoas oriundas de famílias simples que tiveram poucas oportunidades de escolarização e viveram sempre numa cidade cujo entorno cultural era, e ainda é, bastante restrito e que fizeram o Magistério como única “opção” devido à falta de acesso e condições financeiras. São oriundas de famílias acostumadas ao trabalho, e como mulheres, ajeitas às responsabilidades domésticas.

A análise dessas informações indicou uma desvantagem cultural nessas professoras resultante do ambiente cultural dos próprios pais, dos avós e do próprio entorno cultural vivido por elas que não inclui práticas e conhecimentos culturais desde leituras, arte, cinema, música, teatro, literatura e que tem a ver com vantagens de referenciais que elas não viveram e que a cidade pequena também não proporcionou. Ao considerar essas condições de existência das professoras, talvez a manifestação de rejeição reflita, esteja permeada por essa realidade despojada vivida e incorporada. Mas será que esses cursos levam em conta essa realidade das professoras? De que forma poderiam contribuir para que as professoras ultrapassem essas desvantagens culturais? Será que os cursos de formação continuada não precisariam estar atentos a essa realidade das professoras?

Embora não seja foco desta pesquisa, ao observar a estrutura dos cursos, de modo específico o programa PROFA, onde as manifestações de rejeição foram mais recorrentes, percebe-se uma rotina, dando ênfase na “teoria para aplicação”, ou seja, as professoras chegavam nos encontros, faziam as leituras propostas para aquele dia, discutiam, assistiam ao vídeo e então a formadora questionava e “cobrava” se elas aplicaram ou não com os alunos na sala de aula o que foi proposto no encontro anterior, conforme é constatado na fala da professora Tulipa:

(...) porque a gente está ali na sala, aí a gente vem no dia seguinte, tira dúvidas, vai lá aplica, vê que dá certo volta, fala se deu resultado, aí vai e aplica de novo. Então é aquele negócio, é estar fazendo, estar refletindo, estar fazendo de novo, se não dá certo faz de novo... (Professora Tulipa)

Essa estrutura presente na rotina dos encontros do PROFA concretiza a idéia de que “teoria é algo que precisa ser aplicada”, isto é, a professora lê, aprende primeiro para depois aplicar o que aprendeu e trazer os resultados do trabalho. Talvez isso sinalize um viés conceitual ainda presente nos cursos de formação continuada. Embora não se esteja questionando a qualidade dos cursos, que certamente foram organizados com a finalidade em preparar bem os professores, o viés da idéia de aplicação imediata da teoria, essa relação direta de “aprende aqui e aplica ali” está presente até mesmo no modo pelo qual as formadoras perguntavam: “*então fizeram com seus alunos?*”; “*O que vocês fizeram?*”; “*Vocês leram, aplicaram?*”; “*Deu certo a atividade?*”. Tal rotina, além desses pontos, levava a uma circunstância geradora de rejeição, pois as variações eram pequenas e cabem aqui, para elas, como professoras em formação continuada por meio de curso, as mesmas observações que inúmeros estudos têm feito sobre a pobreza dos meios didáticos para as crianças e jovens do Ensino Fundamental (DIAS-DA-SILVA, 1997; GUARNIERI, 1990; MIZUKAMI, 1986).

Do ponto de vista da socialização das professoras qual é então o papel desses cursos? É apenas técnico? De certa forma, pode-se dizer, de um lado, que esses cursos cumpriram essa função porque as professoras aprenderam alguma coisa sobre a alfabetização ou sobre determinados conteúdos ou ampliaram sua visão sobre determinados assuntos presentes nos parâmetros curriculares. Por outro lado, do ponto de vista dos saberes culturais, em que esses cursos têm contribuído para que elas ultrapassassem suas desvantagens culturais? Será que esses cursos contribuíram para a reestruturação do *habitus* quanto ao estudo e ações docentes e ampliação do capital cultural dessas professoras? Tudo indica que, da forma pela qual estão organizados, esses cursos não estariam cumprindo esse segundo papel mais reestruturador das atividades docentes que desempenhavam, pois o *habitus* é constituído por “disposições duradouras” que são da própria história de vida e das práticas sociais das professoras, práticas próprias da origem social à qual pertenciam que foram

constituindo sua identidade bem como suas ações, podendo se alterar, ou não, conforme a situação vivenciada.

Se levarmos em conta os depoimentos analisados a partir das entrevistas, verificamos a contribuição dos cursos na aquisição de novos conhecimentos, pois ali elas aprenderam coisas que talvez já soubessem, seja porque já estudaram, seja porque aprenderam com a experiência, mas aprenderam de formas diferentes. Na perspectiva de Bourdieu isso pode ser considerado como ampliação do capital cultural. Mesmo manifestando rejeição, as professoras reconheceram o papel dos cursos para ampliação de conhecimentos, embora o viés ainda esteja na prática:

O professor tem que estar com constante aprendizagem, mesmo que ele saiba o tema que vai ser proporcionado em algum curso, mas ele vai estar revendo, alguma coisa nova você sempre está aprendendo porque sempre tem o novo, e se você já conhece você está revendo, você tem que estar em constante aprendizagem.
(Professora Azaléia)

Eu acho que me ajudou tanto (...) Quando eu comecei a fazer eu tinha uma outra visão. Quando eu aprendi no Magistério a gente sabia na teoria mesmo, agora com o PROFA a gente está vendo mais na prática. Então agora a gente tem mais segurança de estar aplicando este método construtivista com as crianças. Então eu acho que tem, a gente tem mais segurança, a gente está vendo o resultado.
(Professora Tulipa)

Mas, se as professoras manifestaram haver contribuição desses cursos para atualização e ampliação de conhecimentos como também para a sua prática, porque será que, na troca entre pares, manifestavam rejeição ou indisposição? Será que essa atitude de rejeição pode ser considerada apenas como manutenção de *habitus* ou existem outras relações a serem estabelecidas?

Nessa direção busquei outras situações de interação entre as professoras a fim de perceber outros elementos de interferência.

- **Exibições dos vídeos**

Ao resgatar as situações de interação entre as professoras nos momentos de exibição dos vídeos no PROFA constatei que, apesar de perceberem a contribuição dos cursos para a ampliação de novos conhecimentos, as professoras que em geral tinham atitudes de rejeição se posicionavam diante do que era proposto. Elas reconheciam a importância da formação continuada para sua formação e sua prática, mas não aceitavam tudo que era veiculado nos cursos. Na exibição dos vídeos elas cochichavam entre si, posicionando-se diante das situações apresentadas:

As professoras estavam assistindo ao vídeo e no momento que apresentou uma situação em sala de aula na qual os alunos corrigiam os erros dos seus colegas a professora Margarida comentou baixinho com a professora G.:

Orquídea: *Se eu fizer isso com os alunos vai ser uma festa.* [tom de ironia]

G: *É verdade. Não vai ser essa harmonia.* [risos]

Orquídea: *Eles vão dizer: “Tá errado seu burro!” Eles vão adorar corrigir os erros dos outros.* [risos]

As professoras deram risadas e continuaram assistindo ao vídeo.

(Nota de Campo 12, Turma PROFA/Tarde, 24/05/04)

Durante o vídeo, no momento em que passou uma professora lendo uma história à margem de um rio a professora S. comentou baixinho:

S: *Perto de um rio desse.* [dando risadas]

As demais professoras deram risada.

Tulipa: *Mas “nem a pau” eu levo meus alunos num lugar desses.* [fazendo careta e dando risada]

Violeta: *Imagina os nossos alunos na beira de um rio desses, né.* [risos]

(Nota de Campo 15, Turma PROFA/Manhã, 07/06/04)

Nesse momento o vídeo apresentou uma situação de atividade desenvolvida no computador com os alunos e as professoras comentaram entre si:

R: *Nossa, imagina fazendo isso com os alunos.* [tom de brincadeira]

H: *Eles detonam o computador.* [risos]

R: *É verdade, eles vão querer jogar.* [risos]

(Nota de Campo nº 10, Turma PROFA/Tarde, 17/05/04)

Essa situação também foi percebida no depoimento da professora Azaléia durante a entrevista ao se referir sobre o material videográfico do PROFA elaborado com finalidades específicas para a utilização no curso se distanciando da realidade das escolas:

Essas salas que eles mostram em vídeo eu acho um aspecto negativo, porque hoje nós, na atual rede que nós estamos, nós trabalhamos com mais alunos, mesmo que hoje já diminuiu bem, as salas de aulas estão menores, mas mesmo assim a gente vê no PROFA que lá elas têm menos alunos nas salas de aula. As experiências das professoras são trabalhadas muito com cursos em cima somente daquilo que realmente elas precisam mostrar no programa. (Professora Azaléia)

Analisando-se o depoimento da professora Azaléia verifica-se um posicionamento crítico diante daquilo que estava sendo veiculado no curso. Ela freqüentava duas turmas: a turma da noite do PROFA que era pequena e a turma da manhã do “Parâmetros em Ação” já mais numerosa pois era composta por 14 professoras. Mas algo que chamou a atenção é que ela quase não participava, pois estava sempre envolvida com outras coisas tais como: folhear livros, recortar e colar exercícios para montar matrizes de atividades para seus alunos e cochichar com as colegas que sentavam perto dela. Aqui também elas sentavam praticamente nos mesmos lugares e com as mesmas colegas. Segundo informações das formadoras, quando freqüentava outra turma no ano anterior a professora Azaléia era bem participativa, mas no contexto observado durante a pesquisa, principalmente da turma da manhã ela não participava, freqüentava mas não participava e na turma do PROFA faltava bastante. Essas características de cada turma precisam ser levadas em conta para compreender as manifestações de rejeição ou indisposição das professoras.

Dessa maneira, as reações das professoras nos momentos em que assistiam aos vídeos sinalizaram que as atitudes de rejeição não poderiam ser analisadas apenas enquanto manutenção de *habitus*, pois o contexto de turma no qual as professoras estavam inseridas pode ser considerado como elemento favorável ou não às manifestações das professoras que possuem autonomia em suas atitudes e posicionamentos.

A esse respeito Bourdieu nos ajuda a entender ao destacar a autonomia do sujeito, pois ele pode ampliar o seu capital cultural, pode até reestruturar seu *habitus*, mas a decisão em aceitar e mudar sua ação é somente dele, pois nesse processo há a mediação do sujeito. No caso das professoras, elas estavam estudando, e dessa forma, ampliando seu

capital cultural, mas na prática elas perceberam que algumas atividades eram inviáveis e não poderiam ser realizadas em sua realidade escolar. Dessa forma, por mais que esses cursos pretendam alterar o *habitus* das professoras, se elas não quiserem não há como mudar, pois essa decisão cabe somente a elas, seja para negar ou aceitar, conforme o depoimento abaixo:

(...) eu estou procurando botar tudo em prática as coisas que estou aprendendo. Têm coisas que eu não concordo e tem coisas que eu concordo. Então o que eu acho que é ideal, eu faço e mesmo as outras coisas eu procuro testar, vamos dizer assim, pra ver se realmente é aquilo. (Professora Orquídea)

Dessa maneira, pode-se dizer que nas manifestações das professoras há disposições duradouras constituídas a partir das condições de existência que não se reestruturam, mas outras vão se alterando, evidenciando que, embora ampliem seu capital cultural, as professoras têm autonomia para decidir se desejam ou não mudar suas ações diante daquilo que está sendo veiculado nos cursos, como no caso da professora Tulipa que, apesar das manifestações de rejeição, apresentou uma preocupação com a aprendizagem de seus alunos, evidenciando a contribuição do PROFA para trabalhar com mais segurança:

(...) eu tinha no caso, crianças no ano passado que não estavam ainda aprendendo a ler e a escrever, aí chegou em junho, julho e não estavam conseguindo. Então, eu fiquei desesperada, eu falei assim: “e agora?”. Aí eu comecei, através de algumas coisas que a gente viu no PROFA, comecei colocar em dupla, comecei a trazer coisas novas pra ele, é: alfabeto móvel, lista de palavras, que era coisa que a gente estava aprendendo o ano passado ainda. Em outubro ele começou a ler e escrever. Então foi uma coisa assim super gratificante, então coisas assim que até então a gente ficava desesperada pra fazer, pensando que não ia dar certo, a gente agora tem segurança pra estar resolvendo esses problemas que ocorrem em sala de aula. (Professora Tulipa)

Mas, ainda existe outro elemento a ser considerado e que foi algo recorrente com relação às manifestações das professoras na realização das entrevistas. Apesar de manifestarem, durante as observações atitudes de rejeição, as análises dos dados obtidos na entrevista parecem contraditórios, pois ao avaliarem os cursos a maioria apontou apenas o aspecto positivo, e com relação aos negativos a professora Tulipa salientou: “*eu não vejo nenhum não, sinceramente eu não vejo não. É que é puxado, mas exige mesmo isso. Mas isso também não é um aspecto negativo, eu vejo que isso é até bom*”. A professora Violeta

também apontou não ter nenhum aspecto negativo. A professora Jasmim que, segundo as informações das formadoras, não gostava da proposta de alfabetização do PROFA e sempre questionou não concordando, no momento da entrevista salientou:

Pra ser sincera pra você eu não tenho, pelo menos nesse curso que estou fazendo até agora eu não encontrei ponto negativo nenhum. É um curso que estou gostando muito de fazer e geralmente se você encontra pontos negativos, você já não fica entusiasmada pra fazer, mas eu não encontrei não, eu estou num curso muito gostoso de se fazer (Professora Jasmim).

A análise dessa situação me permite sinalizar dois aspectos. Um deles é a respeito do papel da entrevista enquanto instrumento único de pesquisa, e o outro é referente à possibilidade de se analisar as atitudes de rejeição também como estratégias de luta para manutenção de uma determinada circunstância conforme explicitado a seguir.

Embora não seja o foco da presente pesquisa, essa realidade apresentada e que parece contraditória entre o depoimento das professoras e as atitudes percebidas nas observações, talvez seja algo para se pensar a respeito da metodologia de pesquisa, apontando que a realização de uma pesquisa com base apenas em entrevista possa ser um elemento problemático, pois dependendo do que se deseja, a informação que vem é pobre, ou é distorcida por causa da preocupação com o controle exercido pelo entrevistador, afinal alguém estranho a elas. De qualquer modo a entrevista apenas não permitiria detectar essas diferenças de atitudes ou de aprendizagem que foram constatadas por meio das sessões de observação nesta pesquisa. Enfim, há que se destacar o valor de se ter a triangulação com outras fontes de informação a fim de se ter um dado mais substantivo, conforme apontam as abordagens metodológicas de pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

O outro aspecto sinalizado nessa situação de contradição entre o depoimento das professoras entrevistadas e suas ações no decorrer dos encontros se refere à possibilidade de perceber as atitudes de rejeição não somente como manutenção do *habitus*. A contradição presente entre o depoimento e atitudes das professoras indica que as atitudes de rejeição nem sempre configuram em resistência mecânica devido ao *habitus* das professoras, mas em

estratégias de luta para manutenção do espaço no qual estão inseridas, na perspectiva de Bourdieu (1996, p. 144) é “ter o sentido do jogo e saber jogar” para manter seu espaço, pois:

Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo.

Podem ser estratégias engendradas pelo próprio *habitus* que as professoras utilizavam para manutenção de seu espaço que era a própria escola, a própria rede municipal em que atuavam, pois, na perspectiva de Bourdieu (1996, p. 149) elas eram portadoras de um “capital simbólico” que consiste nos significados atribuídos às classificações dos capitais diversos (econômico, escolar, social) incorporados do local onde vivem.

Como professoras de um município pequeno, com entorno cultural bem restrito, elas possuíam uma “boa reputação”, um “reconhecimento”, ou seja, um capital simbólico a ser mantido e, de certa forma, precisavam buscar estratégias para jogar a fim de manter seu “prestígio”, como também o bom relacionamento na rede de ensino em que trabalhavam. Assim, de acordo com o referencial utilizado, essa contradição entre “discurso e ação” das professoras entrevistadas – cujos depoimentos na entrevista afirmavam que o curso era muito bom, interessante e aceitavam a proposta de alfabetização veiculada no PROFA, porém no momento de interação entre elas, manifestaram atitudes de não aceitação – pode ser considerado como uma atitude de luta, uma estratégia de manutenção de seu capital simbólico para manutenção do status obtido com seu percurso de vida e formação.

As professoras podem conhecer, ampliar seu capital cultural, mas não reestruturam radicalmente seu *habitus*, pois a ação pode ser mantida por perceberem a inviabilidade de utilização da proposta em sua sala de aula. É um jogo de lutas simbólicas, porque elas não podem chegar para a formadora – e por extensão para a pesquisadora – e dizer que não querem e não vão aplicar, pois criaria uma série de problemas, já que a rede municipal buscava trabalhar na perspectiva de alfabetização proposta no PROFA. Dessa

maneira, elas buscavam estratégias, afirmando que fizeram, que aplicaram com alunos, mas na realidade não trabalharam, ou desenvolveram apenas as atividades que acharam interessantes e viáveis e, no momento de entregar os registros, afirmavam que aplicaram.

Essa situação foi constatada no depoimento de algumas professoras com atitudes de aceitação, que por sua vez, reclamaram da falta de compromisso de algumas professoras, pois: “(...) *pedem pra fazer coisa em casa e não faz, pedem pra aplicar em sala de aula, você sabe que é mentira, que não aplicou*” (Professora Margarida) achando “*uma falta de consideração com as coordenadoras, elas pedem, você tem uma semana pra desenvolver o trabalho pra chegar na segunda-feira: ‘Ah, não fiz, posso entregar na outra semana?’*” (Professora Hortênsia).

Diante desses comentários e depoimentos há que se levar em conta as condições favoráveis e desfavoráveis vivenciadas em cada grupo, os objetivos e expectativas dos indivíduos, bem como suas experiências e formas de expressão.

- **Trabalhos em grupos ou individualmente**

Com relação às situações de interação nos momentos de trabalhos em grupos, um dado interessante recorrente principalmente no curso “Parâmetros em Ação” refere-se aos “cochichos” e brincadeiras entre as professoras sobre outros assuntos:

As professoras estavam desenvolvendo atividades em grupos e depois de mais um tempinho a formadora falou:

Formadora I: *Vamos começar já que vocês só ficam conversando.*

V: *Conversando não, a gente está fazendo.* [expressão séria]

Formadora I: *Eu sei que vocês fizeram. Agora esse grupo que é maior só ficou conversando.*

Azaléia: *Não, a gente fez também.* [rindo e em tom de ironia]

(Nota de Campo 03, Turma PCNs/Manhã, 27/04/04)

No decorrer das atividades que estavam fazendo em grupos elas estavam conversando sobre outros assuntos e a formadora pediu que retomassem a atividade, então a professora Jasmim falou em tom de brincadeira:

Jasmim: *Também, se a gente vier aos sábados e não puder brincar, aí é sacanagem, né.* [risos]

(Nota de Campo 15, Turma PCNs/Sábado, 05/06/04)

As professoras estavam fazendo atividade em grupos que consistia na leitura de algumas partes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática. Depois de um tempinho a professora R comentou brincando:

R: *Vocês leram tudo? Nós só lemos a metade.* [cochichando com a R.]

B: *Ah, já entendemos tudo.* [tom de brincadeira]

R: *É só fazer assim.* [colocou o livro no rosto e fez que estava dormindo]

I: *Ah é, assim ninguém percebe.* [risos]

(Nota de Campo, Turma PCNs/Manhã, 11/05/04)

Ao observar essas situações, novamente aqui parece que as professoras, quando estão em contextos de formação, acabam assumindo o *habitus* de alunas, pois apresentaram algumas atitudes, manifestações que são próprias do alunado em circunstâncias diversas.

Em algumas outras oportunidades, outras professoras das turmas do PROFA junto com as citadas nos episódios aqui relatados manifestaram, por diversas formas, a rejeição pela leitura. Nessas situações olhavam umas para as outras folheando os textos, indicando a quantidade de páginas, levantavam para ir tomar café, contavam as páginas que faltavam e, num certo dia até desabafaram: “*Quando terminar vou colocar isso num canto e não quero nem saber*” (Professora Margarida).

Considere-se que este último comentário foi de uma professora que regularmente não rejeitava as atividades.

Parece ser um elemento bem significativo do curso e mantém uma relação dupla com o foco desta pesquisa. Por um lado parece ser a manifestação de um *habitus* que elas disseram ter, mas questionável, o da leitura ao longo da vida e da formação. Por outro lado parece ser a manutenção desse *habitus* numa profissão cuja fonte de alimentação para o seu exercício é exatamente a leitura, o estudo.

Durante as atividades a professora Jasmim brincava bastante, e segundo as formadoras, acabava atrapalhando o andamento das atividades. Ela freqüentava turmas pequenas como a turma do “Parâmetros em Ação” nos sábados e a turma do período noturno do PROFA. Apesar do tom de brincadeira ela questionava o que estava sendo proposto, pois

não concordava com a proposta construtivista de alfabetização, causando um certo desconforto entre as formadoras, pois ela questionava e não mudava de opinião tão facilmente e isso, na visão das formadoras acabava perdendo tempo e atrasando a pauta a ser cumprida para aquele encontro. É uma constatação que leva a perceber que cada grupo vivia situações peculiares.

Apesar das manifestações de rejeição, as professoras destacaram a importância desses cursos de formação continuada para socialização entre elas, para troca de experiências, embora a questão da prática apareça novamente:

(...) como a gente tem mais professores, a gente consegue compartilhar mais coisas. A gente troca as atividades que deram certo, troca algumas experiências que deram certo, ou então a gente fala as nossas dúvidas, como a gente poderia agir. Então, estar compartilhando e também sanando um pouco de dúvidas também. (Professora Tulipa)

Uma sempre ajuda a outra, né, o que deu certo na sala dela pode não dá certo na minha, mas a gente busca uma forma pra dar certo na minha, não da maneira que deu na dela. (Professora Violeta)

Você está trocando idéias ali, porque muito desses cursos abre pro debate, pra você ver a idéia do outro professor, o que você pensa, se aquilo que o professor traz está melhorando o seu conhecimento. Tem uma abertura muito grande para com o professor. (Professora Azaléia)

É o único dia que nós trocamos experiências entre nós mesmas, mesmo atividades, propostas que elas têm, maneiras de se trabalhar, então, eu acho que é o único horário que nós temos pra estar junto, né, porque junta todo mundo das escolas. (Professora Orquídea)

A gente tem muito trabalho em grupo, muita discussão pra fazer, (...) então uma discute, uma concorda, outra discorda, a gente vai buscar o ponto em comum e isso facilita muito, porque, sem essa socialização fica difícil, se você quiser se isolar, você não consegue trabalhar, se você fica muito isolada da turma, você não consegue produzir, você tem que buscar apoio. Ninguém é dono do saber, então eu sei uma coisa, o outro sabe outra, então vai juntando aqui, juntando ali você vai enriquecendo o saber seu. (Professora Jasmim)

Talvez esses elementos apresentados nos depoimentos das professoras sejam um indicativo de que os espaços de interação entre elas possam ser considerados também como possibilidades de reestruturação parcial do *habitus* que se dá a partir e nas relações, nas interações entre elas, enfim, na coletividade.é possível pensar, pelas análises

dos depoimentos e das observações, que tais circunstâncias de trocas e de socialização dos problemas e soluções são valorizadas exatamente pela ausência do *habitus* da leitura e do estudo conforme apontado anteriormente. Mas também é um espaço em que, dependendo das características do contexto e da turma pode apresentar mais atitudes de rejeição que aceitação, como pode ser identificado na análise de um episódio de trabalho coletivo no dia 21 de junho:

As professoras receberam dois textos sem a pontuação para serem pontuados. Então a formadora propôs para elas trabalharem em grupinhos para depois discutirem as diferentes formas de pontuação que apareceram. Depois de um tempo a formadora falou:

Formadora III: *Quem vai ler? Você R.? H.?*

R: *Ah, não.* [expressão séria]

Formadora III: *Orquídea?*

Orquídea: *Ah não, eu não quero ler não.* [expressão séria]

Margarida: *Tá bem, eu vou ler, mas não é pra dar risada, hein!* [e leu os textos com a pontuação da forma que colocou. Depois que leu, ela falou baixinho para a Orquídea que estava sentada atrás dela:] *é que eu tenho um probleminha, é que eu tenho que acertar tudo e se não acerto eu fico chateada.* [expressão séria]

(Nota de Campo 20, Turma PROFA/Tarde, 21/06/04)

É possível verificar que certas atitudes de rejeição estão vinculadas àquelas perspectivas de manutenção do capital simbólico, da manutenção de sua imagem, para si e para o coletivo, de alguém que não erra. Era um diálogo entre uma professora que rejeitou (Orquídea) e quem aceitava regularmente (Margarida).

Ao identificar as formas de socialização das professoras com atitudes de rejeição, em síntese, os aspectos que emergiram como regularidade foram os seguintes:

- A estrutura dos cursos com o viés da “teoria a ser aplicada” talvez não tenha proporcionado mudanças nas práticas das professoras, embora seu capital cultural tenha sido ampliado. Dessa maneira, há necessidade dos responsáveis levarem em conta as condições de existência do professor, a fim de compreender suas estratégias de socialização dentro dos cursos.
- As atitudes de rejeição das professoras na perspectiva teórica de Bourdieu não podem ser compreendidas apenas como manutenção mecânica de seu *habitus* anterior, mas

também como estratégias de luta ou de manutenção de seu capital simbólico, destacando que as professoras não são passivas, mas se posicionam diante das situações vivenciadas.

- O contexto de cada turma precisa ser levado em conta como elemento de interferência nas manifestações de rejeição ou indisposição das professoras.
- Há importância dos cursos para a socialização das professoras, enfatizando as trocas de experiências, a fim de contribuir para a prática.

4.2 Atitudes de aceitação

As professoras com atitudes de aceitação também conversavam entre si por meio de brincadeiras, mas a análise permitiu verificar que o teor da conversa era bem diferente quando comparado ao das professoras com atitudes de rejeição. O tipo de troca era diferente, trazendo suas experiências e dificuldades de sala de aula como centro das conversas.

Ao resgatar algumas situações de trocas entre as professoras com atitudes de aceitação durante as observações nos cursos, verifiquei que os momentos mais recorrentes foram:

- Durante as atividades e discussões com as formadoras;
- Trabalhos em grupos.

- **Durante as atividades e discussões com as formadoras**

Na observação e análise dos episódios no decorrer dos encontros verifiquei que os comentários das professoras com manifestações de aceitação apontaram a contribuição dos cursos para o trabalho com os alunos em sala de aula, sendo recorrentes expressões entre

elas tais como: “*aqui eu aprendo a dar aula para primeira série*” ou “*olha, hoje, quantas coisas aprendi!*”

Mas, assim como foi observado anteriormente, o filtro dessas professoras também é a prática, com a idéia de que a teoria precisa ser aplicada, conforme o depoimento da professora Margarida: “*você pode estar levando pra sala de aula o que você aprendeu*”.

O mesmo se percebeu no depoimento das entrevistas das demais professoras:

(...) a gente está aprendendo muito e está pondo em prática o que você aprende, o que você vê, você coloca em prática na sala. Têm muitos projetos, muitas atividades que você tem que desenvolver na sala. Então ali você faz na teoria, mas aplicando na prática e você vê que dá muito resultado. (Professora Rosa)

(...) o que contribui é o seu desempenho, a sua prática, você passa a ter uma nova visão sobre determinados assuntos, pontos de vista diferentes e o que eu acho que é muito bom é você nesses cursos, quando a gente sai daqui, porque muitas vezes a gente vai fazer curso fora, você entra em contato com professores de outras cidades da região. Então, é um momento muito bom que você conversa, você faz comparação do seu trabalho, do trabalho desenvolvido na região. (Professora Hortênsia)

Percebe-se, nesses depoimentos, a referência à prática sob ângulos diferentes.

O depoimento da professora Rosa se ancora no argumento da possibilidade do uso do que aprende no curso e a perspectiva de ser bem sucedida nessa tentativa diante do que se vem exigindo delas nessas inovações das políticas. A professora Hortênsia, por sua vez, destaca a prática como algo que pode se beneficiar dos contatos com professoras diversas enfatizando a troca, ao invés dos cursos em si.

Mas a professora Rosa trouxe um elemento novo que foi a referência ao alunado, percebendo a necessidade em estar em constante formação:

(...) Então, acho que a formação nossa, tem que estar acompanhando a evolução, senão nós vamos ficar pra trás, as crianças exigem isso da gente, eles chegam com novidades, leituras, com coisas que saem na Internet, então a gente tem que estar acompanhando isso, essa evolução deles também e por isso sempre tem que estar em formação continuada. (Professora Rosa)

Essa professora que fazia parte da turma do período vespertino do “Parâmetros em Ação” era bem participativa, questionava, perguntava o que não sabia e sempre sentava ao lado das mesmas professoras com as quais parecia ter mais afinidade. Ela

estava inserida num contexto de turma que era constituída por doze professoras, algumas participativas, outras que aproveitavam o momento para montar matrizes, embora a formadora chamasse a atenção e outras ainda que ficavam conversando outros assuntos tais como preocupações familiares. Era um contexto bem diversificado .

A questão do “aprender para aplicar” apresentada anteriormente também foi percebida nas interações entre elas quando comentavam, no PROFA, sobre o projeto que estavam realizando com seus alunos:

Enquanto a formadora comentava sobre o andamento da realização do projeto que as professoras estavam fazendo com os alunos, a professora Hortênsia comentou com as outras professoras a respeito do projeto que estava realizando:

Hortênsia: *Eu tô gostando muito e tá dando um resultado que eu não esperava.* [expressão de alegria]

Margarida: *Eu também.* [sorrindo]

Formadora III: *Que projeto você está fazendo?* [perguntou para a Hortênsia]

Hortênsia: *O de poesias. Está sendo maravilhoso porque os alunos que têm dificuldade pra escrever estão escrevendo, estão mais motivados. Uma aluna até trouxe o caderno de poesias da mãe dela.* [expressão de alegria]

Margarida: *Pra mim está sendo ótimo, mas eu não estou corrigindo porque, por ser poesia eu posso tirar a expressão. O que eu faço é só a correção ortográfica. Eu trouxe até algumas poesias pra vocês verem. Ah, eu tô amando.* [expressão de alegria]

Formadora III: *É importante estar lendo a biografia deles pra entender o contexto que os poetas escreveram.*

Margarida: *É verdade, porque quando eu falei sobre a vida da Cecília Meireles, a questão da solidão, eu percebi que uma aluna escreveu sobre a irmã que morreu. Depois que eles conhecem o autor eles entendem melhor porque ele escreveu daquela forma.* [expressão de alegria]

Hortênsia: *O que eu achei interessante é que eu perguntava: “O que vocês querem ler?” Eles respondem: “Bolhas, de Cecília Meireles”.* [expressão de alegria]

G: *Que gracinha! Já falam a autora.*

Hortênsia: *Eu achei tão bonito, mas depois eu pensei, eu falo assim e eles acabem imitando, né.* [expressão de alegria]

Margarida: *É, está dando muito trabalho, mas está sendo ótimo fazer o livro de poesias com eles.* [expressão de alegria]

(Nota de Campo 14, Turma PROFA/Tarde, 31/05/04)

Ainda nessa direção a professora Margarida comentou que os cursos proporcionaram mudança na visão de assuntos específicos, dando exemplo da Geografia:

Cada curso que você participa ele fala de uma determinada área, então, eu vou dar, eu vou falar sobre Geografia na minha sala, fiz aquele curso, então, estou mais habilitada a falar sobre aquilo, é, estou compreendendo mais aquela matéria, estou sabendo mais como passar pro meu aluno. Então, todos os cursos são importantes, eles ajudam e muito na prática. Ele, aliás, a prática é uma continuidade do curso porque você faz o curso e você passa pra sala de aula aquilo que foi visto, o que você tirou de bom. Então, é excelente, pra prática é ótimo. (Professora Margarida)

Essa professora que pertencia à turma do período vespertino do “PROFA” e da turma de sábado do “Parâmetros em Ação” era bem participativa e fazia muitas brincadeiras com as colegas e até mesmo com os assuntos trabalhados, o que incomodava algumas professoras.

Essas manifestações de aceitação presentes nas professoras, segundo a teoria de Bourdieu, podem ser analisadas enquanto possibilidades de ampliação de seu capital cultural e até mesmo reestruturação parcial de seu *habitus* tanto em relação ao estudo quanto à alteração de ações. Os depoimentos das professoras Margarida e Hortênsia apresentaram essa possibilidade de mudança, de reestruturação:

Pra mim era um pouco complicado ensinar divisão, aí eu vi diversos métodos de como ensinar divisão com os PCNs e mais o livro do Dante de soluções de problemas com divisão. Juntei tudo, nossa, hoje consigo ensinar divisão tranqüilamente, sabe, sou super segura pra ensinar, então, estou achando ótimo. Trabalhei o PCN de Geografia, estudo todos em casa. Eu não tenho muito tempo, mas assim, eu procuro estar em contato com todos, com os Referenciais também, não só com os PCNs e o de Matemática está sendo muito bom. (Professora Margarida)

Eu trabalho com a alfabetização, na 1ª série, desde 1997. Então, depois que eu comecei fazer o PROFA, eu mudei muito a minha visão de alfabetização. Assim, eu procuro valorizar os acertos deles, coisas assim que antes você achava: “Ah, aquilo está errado”, hoje não, eu tenho uma visão diferente, eu vejo que aquilo que tem um significado, que aquilo tem o acerto. O trabalho com textos melhorou muito, o trabalho com leitura também. Eu acho assim, um curso muito bom e que você passa a ter outra visão do trabalho. Então eu vejo que é muito valioso, ajuda muito. (Professora Hortênsia)

A professora Hortênsia participava da turma do período vespertino do PROFA e era bem participativa, quase não faltava e sempre trazia algumas atividades realizadas por seus alunos para mostrar às formadoras e às colegas. Assim como observado

em todas as turmas ela sempre sentava no mesmo lugar e perto da professora Margarida que também permanecia sempre no mesmo lugar.

Assim como as professoras com atitudes de rejeição, essas professoras também vieram de um contexto familiar bem simples, com pouca escolarização. Talvez o papel essencial desses cursos tenha consistido, conforme já abordado anteriormente, em ajudá-las a superar essas desvantagens familiares e escolares para ter o que oferecer aos seus alunos que também são oriundos de famílias de uma cidade pequena. Talvez por isso as professoras apresentassem bastante dificuldades, principalmente no curso “Parâmetros em Ação” com o módulo de Matemática, criando um certo desconforto ou até mesmo em forma de brincadeiras entre elas diante dessas situações de dificuldades. Tais dificuldades ficaram evidenciadas em vários momentos de interação:

Quando as professoras estavam nomeando os sólidos geométricos a professora E. Apresentou muita dificuldade e então falou baixinho com a professora R:

E: *Eu tenho vergonha de não saber quando me perguntam.* [expressão séria]

R: *Mas isso é normal, a gente não sabe tudo.*

(Nota de Campo, nº 21, Turma PCNs/Tarde, 03/07/04)

As professoras estavam trabalhando com estimativas de medidas de volume de sólidos geométricos e a formadora comentou que elas acertaram as estimativas mais difíceis. Então as professoras comentaram entre si.

Z: *Oh!!* [risos]

Azaléia: *Eu queria ter alunos assim.* [referindo-se à colega que acertou as estimativas]

I: *Eu não, senão eles iam saber mais que eu.* [risos]

Ri: *É né, aí eles iam dar aula pra você.* [risos]

(Nota de Campo, nº 19, Turma PCNs/Manhã, 29/06/04)

Enquanto a Formadora escrevia na lousa sobre “Área e Volume”, a professora E. comentou baixinho com a professora as professoras que estavam perto dela:

E: *Uh, os meus alunos pegaram com facilidade as formas. A gente que pensa que é complicado e que eles têm dificuldade.* [expressão alegre]

Orquídea: *Nossa, os pedreiros fazem com tanta facilidade.*

D: *É verdade. Por que será que pra eles é tão fácil e pra gente, fica matutando, né!*

(Nota de Campo 17, Turma PCNs/Tarde, 08/06/04)

Algo que chamou a atenção nas trocas entre elas, além das dificuldades, se refere ao reconhecimento de algumas lacunas em sua formação, tanto na matemática quanto na Língua Portuguesa, embora haja, também nos outros componentes curriculares alguns

episódios de referência. Ao trabalharem sobre a importância da leitura para os alunos, num certo ponto do curso, elas reconheceram que precisavam, primeiramente ter a atitude de leitoras:

A formadora estava discutindo com as professoras sobre as atitudes a serem desenvolvidas nos alunos com relação à leitura. Na medida em que iam discutindo a coordenadora registrava na lousa e as professoras copiavam. A formadora então questionou:

Formadora I: *Naquele momento em que os alunos estão lendo o quê o professor tem que fazer?*

Tulipa: *Ah, tem que ler também.* [olhando para o seu texto que estava em suas mãos]

Formadora I: *Isso mesmo. Então vamos acrescentar.* [e escreveu na lousa:]

Enquanto a Formadora I escrevia na lousa, as professoras comentaram baixinho:

Tulipa: *Nossa, e a gente acaba aproveitando esse tempinho, né.* [risos]

Violeta: *É, pra corrigir as atividades, arrumar armário.* [risos]

Tulipa: *Eu não tenho costume de ler enquanto eles lêem.*

Violeta: *Eu também não. Mas se a gente ler enquanto eles estão lendo, aí parece que a gente não está fazendo nada.*

M: *É verdade.*

Violeta: *E se alguém passa na sala e vê a gente lendo, sentada, pensa que não estamos fazendo nada, que estamos matando aula.*

Tulipa: *É mesmo.*

(Nota de Campo 15, Turma PROFA/Manhã, 07/06/04)

Elas continuaram discutindo sobre as atitudes que precisam ser trabalhadas para desenvolver o hábito da leitura nos alunos e algumas começaram a conversar, salientando alguns dificuldades:

Hortênsia: *Achei interessante o empréstimo de livros para os pais, vocês não acham? Mas pra isso precisaria de funcionários, uma biblioteca bem equipada e isso não tem.*

Orquídea: *Como diz aqui: “quando os alunos lêem o professor também deve ler e não aproveitar o tempo”. E a gente acaba aproveitando esse tempo pra corrigir provas, fazer outras atividades.*

Margarida: *É verdade!* [risos]

R: *É mesmo.*

A: *A gente faz coisas boas, mas temos que reconhecer: a gente peca também.* [risos]

(Nota de Campo 16, Turma PROFA/Tarde, 07/06/04)

Ao cruzar as informações acerca das práticas culturais dessas professoras com essa situação descrita anteriormente, observa-se aqui, mais uma vez, que elas não possuíam o hábito de leitura e a suspeita de que não tinha desde sua escolarização a partir das respostas vagas apresentadas pela maioria delas no questionário, respondendo que liam vários gêneros de leitura, não especificando o que liam e a reclamação geral observada nas

turmas quando se deparavam com textos longos apresentados nos cursos, conforme já visto no grupo das professoras com atitudes de rejeição.

Retomando a discussão de Giovanni (2003) acerca das condições que precisam ser dadas ao professor para que a formação continuada em exercício propicie mudanças de comportamento do professor, neste estudo entendido como *habitus*, talvez essa situação problemática reconhecida pelas professoras sinalize a ausência de um projeto de leitura para toda a escola. Para que haja mudança nas situações de leitura citadas pelas professoras, a autora contribui ao salientar a necessidade de se trabalhar a partir de um projeto que envolva toda a escola, tendo um caráter coletivo e sistemático. Porém, o trabalho proposto no PROFA acaba sendo individualizado, a ser desenvolvido dentro da sala de aula de cada professor, fato que talvez dificulte alteração no *habitus* das professoras; o reconhecimento dessa necessidade de leitura, entretanto, já é um indicador de alteração na direção de reconhecer mais uma lacuna, de disposição de aceitar o que se veiculava.

- **Atividades em grupos**

Nos momentos em que as professoras faziam atividades em grupos ocorriam muitas trocas entre si, sendo recorrentes as situações em que elas conversavam sobre dificuldades de ordem prática da realidade da sala de aula, expondo suas angústias e, numa relação de troca, buscavam formas para resolver aquela situação, conforme as situações descritas a seguir:

Enquanto faziam a leitura do texto, algumas professoras começaram a conversar:

A: *Mas é um “problemaço” na 3ª e 4ª pegar aluno que ainda não produz texto.*

[expressão angustiada]

Margarida: *É. Não sei se é porque eu sempre pego “bucha”, mas nesses dezessete anos eu sempre pego aluno que não sabia nem as letras, mas eu trabalhei com ele, coloquei junto com uma menina que é mais inteligente e ajuda bastante. Só que não é fácil.* [expressão de desânimo]

Orquídea: *Mas é meio preocupante, né.* [expressão preocupada]

Margarida: *É. E esse aluno tem que progredir até o meio do ano senão fica difícil.* [expressão angustiada]

(Nota de Campo 25, Turma PROFA/Tarde, 26/07/04)

As professoras estavam em duplas discutindo sobre a importância da leitura para os alunos e a formadora precisou se ausentar da sala naquele momento. Então as professoras Violeta e Tulipa começaram a conversar baixinho e as outras continuaram fazendo a atividade, completando a lista, mas em silêncio. A professora Violeta começou a falar sobre uma dificuldade que está tendo em sua sala e então a professora Tulipa começou a falar como trabalha com seus alunos:

Tulipa: *Eu faço assim: coloco o nome deles na lousa e eles vêem, por exemplo, "GEANI", aí os alunos olham e falam: "ah, é o G de Geani".*

Violeta: *Mas na minha turma não tem nenhum aluno que começa com "CA" que é o que eles têm mais dificuldades.*

Tulipa: *Mas não precisa ser só com nomes que começam com "CA". Por exemplo, "JÉSSICA", aí você trabalha com o "CA" de Jéssica.*

Violeta: *Ah, eu vou começar a fazer isso.*

(Nota de Campo 15, Turma PROFA/Manhã, 07/06/04)

As professoras se reuniram neste momento para realizar o que foi proposto pela formadora que era escolher um dos projetos que constava no material recebido e fazer as adaptações necessárias conforme a realidade de cada sala. Enquanto isso a professora Violeta e a R conversavam baixinho:

Violeta: *Você precisa ver a minha turma. Colocaram todos os ruins na minha, sabe. Nossa! Eu tenho uma que, Deus me perdoe, mas parece que tem problema, não para um minuto. Agora que ela aprendeu a copiar e até que está melhor, mas não para.* [expressão de descontentamento]

S: *Eles são super dependentes, né. Mas eu gosto. Quando eles avançam é uma maravilha, né.* [expressão de alegria]

(Nota de Campo 05, Turma PROFA/Manhã, 03/05/04)

Analisando-se esses três episódios verifica-se a troca de informações sobre os problemas e as ajudas obtidas. Mas observa-se que, por um lado, as trocas ocorrem, sobretudo, entre duas professoras que regularmente têm atitudes de rejeição, ou seja, Violeta e Tulipa. E nesta circunstância, a atitude é de aceitação. Será por ter vindo de uma parceira nessa turma? Por outro lado constata-se reclamação de Margarida que, em geral aceitava as atividades.

Ficou constatado também que as professoras se referiam a outras dificuldades como a falta de tempo para a confecção de jogos para os alunos, salientando a necessidade de se ter espaços nos próprios cursos para que isso aconteça, bem como o registro para que não se perca o que aprenderam:

As professoras de 3ª e 4ª séries estavam em duplas preenchendo um quadro, discutindo sobre a temática: “que nossos alunos aprendem e como devemos ensiná-los”. Depois de um tempo cada dupla falou o que registrou. Ao falar sobre a utilização de jogos uma professora comentou:

Azaléia: *Seria bom ter um tempo um tempo para confeccionar esses jogos, né.*

Formadora I: *Mas no ano passado a gente confeccionou vários jogos.*

Azaléia: *Não é pra gente. Mas ter um tempo pra gente confeccionar pros alunos.*

Formadora I: *Mas tem jogos que os próprios alunos poderiam confeccionar.*

L: *Bem que você poderia fazer novamente para as professoras que não confeccionaram no ano passado aprenderem também.*

Azaléia: *É bom ter escrito como se utilizam os jogos porque com o tempo a gente vai esquecendo.*

Formadora I: *Mas cada uma recebeu uma folha com as regrinhas de como utilizar os jogos e fazer aqui perderia muito tempo.*

(Nota de Campo 01, Turma PCNs/Tarde, 20/04/04)

Apesar de manifestarem aceitação perante os cursos, as professoras também questionavam, se posicionavam diante do que era exposto. Conforme abordado anteriormente, elas têm autonomia para decidir o que aceitam ou não nos cursos:

Nesse momento de discussão sobre as atividades que as professoras aplicaram com seus alunos e a professora Margarida comentou:

Margarida: *É, na sondagem eu acho importante fazer o ditado, mas na 4ª série isso é tortura. Agora o ditado interativo é diferente.*

Formadora III: *É. Porque você pode confrontar os erros, construir as regras e você já pensou no progresso que ele vai ter dessa forma.*

Margarida: *É. Ele não vai esquecer mais, é melhor do que ficar escrevendo e a gente riscando, dizendo que está errado. Já ele ir pesquisar no dicionário é diferente.*

(Nota de Campo 20, Turma PROFA/Tarde, 21/06/04)

No momento que a formadora estava discutindo com as professoras sobre o ensino da ortografia segundo a proposta do curso, algumas professoras começaram a falar entre si:

Orquídea: *Mas eu acho a língua Portuguesa muito complicada. Agora eu pergunto: você sabe escrever corretamente todas as palavras?*

G: *Eu não.*

Orquídea: *Então, nem o professor sabe escrever tudo corretamente. Por isso eu acho que se deve explicar o porquê de se utilizar isso ou aquilo. Então eu questiono até que ponto explicar as regras é bom. Eu não sou a favor de decorar.*

Hortênsia: *É verdade! [risos]*

R: *Mas a Língua Portuguesa é muito difícil.*

Hortênsia: *Mas isso não justifica o erro. Mas eu sou a favor da gramática no texto, dessa pratica moderna.*

(Nota de Campo 16, Turma PROFA/Tarde, 07/06/04)

Na análise tanto das entrevistas quanto dos momentos de interação, ficou clara a possibilidade desses cursos para a reestruturação parcial do *habitus* dessas

professoras, pois mudam sua forma de pensar, de conceber o processo de alfabetização, propiciando também a ampliação do capital cultural. Parece que o impacto do que estudavam era uma situação inusitada, própria para que ocorressem mudanças. Isso ficou constatado na análise do depoimento da professora Margarida com relação ao processo de aprendizagem propiciado pelo PROFA, salientando suas dificuldades anteriores e possibilidades de mudanças de seu modo de conceber a alfabetização:

(...) a dificuldade de valorizar os acertos do aluno. Sabe, ele fez um risco, pra mim, “poxa vida”, ele fez um risco, ele não sabe escrever, entendeu? Não entrava na minha cabeça que ele estava tentando, por exemplo, fazer a letrinha “E”. Hoje já não, hoje eu já consigo, através do primeiro passo de uma primeira sondagem saber em que estágio o meu aluno está e partir desse estágio pro progresso dele, para dar continuidade ao trabalho dele. Então, eu realmente tive um choque. Pra mim, os primeiros dias eu falava: “gente, não venho mais”, “não gosto, não gostei do curso, isso aqui está tudo errado” porque eu sou realmente uma pessoa muito de falar o que eu estou sentindo e foi um impacto. Então, eu sou uma das pessoas que mais se surpreendeu com o resultado do PROFA que foi excelente, foi o contrário do que eu pensei que seria. (Professora Margarida)

Ou ainda, em outro episódio em que assistiam um vídeo e ocorreu o seguinte

diálogo:

Neste momento a formadora colocou o vídeo e passou sem interrupções como ocorreu com a turma da manhã. Enquanto assistiam, as professoras iam registrando na folha suas observações. Elas ficaram em silêncio durante o vídeo. Quando estava passando sobre a turma da professora Conceição da 1ª série, a professora Margarida perguntou:

Margarida: *Mas que turma é essa?* [com expressão de espanto]

Formadora II: *Acho que é 2ª série.*

G: *Não, eu entendi que é 1ª série. Só se eu entendi errado.*

A coordenadora A. voltou a fita e elas viram que era uma turma de 1ª série.

Margarida: *Nossa! Como eles já lêem! Puxa!* [com expressão de espanto]

(Nota de Campo 07, Turma PROFA/Tarde, 10/05/04)

Assim como as outras, essas professoras com atitudes de aceitação também salientaram a contribuição dos cursos para socialização entre elas, destacando a relação de troca de experiências com outros professores, com ênfase mais uma vez na prática:

No dia-a-dia nós só temos contato com professores das escolas que nós trabalhamos. São momentos que você pode estar se reunindo com professores de outras escolas, muitas vezes colegas que já trabalharam com a gente. Então, estar conversando, trocando idéia, perguntando como que vai, como que é a sala atualmente, se tem algum problema, geralmente a gente troca muita informação assim. (Professora Hortênsia)

Acho que enriquece muito, uma fala uma coisa, outra fala outra, essa troca de experiências entre as escolas, porque você vê, juntam todas, então uma fala isso, outra fala de outra maneira, “ah, eu fiz assim”; “ah, eu fiz assim, deu certo, não deu”. (...) Porque de uma coisa que você tinha dúvida uma fala: “ah, eu fiz e deu certo”. Então a gente tem muito isso sabe, pelo menos nos nossos encontros a gente percebe essa troca de experiências, de ajuda uma com a outra e não precisa ser da mesma escola. (Professora Rosa)

Mas também elas se queixavam do descompromisso por parte de outras colegas com relação à frequência, atrasando o curso, pois caso faltassem muitas professoras, o encontro não era realizado:

Margarida: É, mas não é justo pra gente que vem. Ah, a gente podia terminar o curso e elas continuarem aqui, né. Eu não quero ser chata, mas, pó meu, tá me atrapalhando [expressão irritada, referindo-se às faltas das demais colegas]

H: Mas eu tenho que estudar [expressão séria, referindo-se ao curso universitário que está fazendo]. Só se eu vier só de corpo presente.

Margarida: Venha! [falou com ênfase com expressão irritada]

(Nota de Campo 14, Turma PROFA/Tarde, 31/05/04)

Elas não estão muito voltadas ao curso, ao projeto mesmo. De repente vêm pra ter um certificado e isso atrapalha quem está interessado. Então, eu acho assim, por falta das pessoas que fazem, eu acho um desestímulo pra quem está fazendo, a pessoa não vem, ela falta, ela deixa de vir três, quatro, cinco vezes e você sabe que ela vai ter o mesmo certificado que você e ela vai ser mais uma professora que fez o “PROFA” e vai ser considerada igual você, então eu acho isso errado. O que que está acontecendo com a gente: nós éramos pra ter terminado o “PROFA” e não vamos terminar porque algumas pessoas não vieram, então atrasou o conteúdo tal, não vai poder ser terminado, mas eu não tenho nada a ver com isso, eu vim, diversas pessoas vieram. (Professora Margarida)

Eu acho um absurdo a falta. (...) Ah, faltam muito, no caso dos trabalhos acho muito desagradável: ela não veio, eu vim e ela vai ter o mesmo certificado do que eu. E críticas também, porque muitas não vêm aqui, faltam muito no curso, criticam muito, falam muito mal dele e é um curso bom. Então, eu acho que pra você estar falando mal de um curso, você tem que conhecer e elas não conhecem, elas não frequentam, então falam mal, então eu acho isso um absurdo. Mas também fico na minha, eu não falo nada [risos] apenas escuto e fico quieta, mas é péssimo isso. (Professora Hortênsia)

Conforme já discutido anteriormente, essa situação de descompromisso apresentada por meio da reclamação das professoras com relação às demais colegas com atitudes de rejeição, talvez não seja apenas um descompromisso, mas, de um lado pode ser apreendido, no referencial de Bourdieu como estratégias de manutenção da ação, ou seja, talvez essas professoras não queiram mudar, pensando que sua ação está mais adequada à sua

realidade. Porém, ela conhece e, sendo assim, amplia seu capital cultural, mas não pretende mudar. Nestes casos o capital cultural, segundo Bourdieu (1998) não se torna parte de um *habitus*, ou seja, não se encontrará para essas pessoas em estado incorporado, principalmente porque o tempo gasto para tanto foi bem menor do que para as demais que não faltavam.

Por outro lado há que se pensar que elas reconhecem o valor do certificado. Neste episódio fica bem evidenciada uma situação que pode ser analisada com o conceito de capital cultural no seu estado institucionalizado, ou seja, é o capital cultural objetivado, um valor convencional, juridicamente garantido, independente do capital cultural que o portador do certificado efetivamente possui.

Em síntese, as análises sobre as manifestações de aceitação das professoras evidenciaram que:

- O teor da conversa das professoras com atitudes de aceitação era diferente das demais professoras que manifestaram rejeição, focalizando troca de experiências, dificuldades encontradas em sala de aula.
- O filtro das professoras também era a prática atrelada à idéia da teoria para aplicação imediata e que talvez isso esteja relacionado com a etapa profissional da vida profissional delas, mas também a própria estrutura dos cursos acaba favorecendo na incorporação dessa visão pelas professoras.
- As manifestações de aceitação presentes nas professoras podem ser consideradas como possibilidades de ampliação de seu capital cultural ou reestruturação parcial de seu *habitus* na medida em que elas participam dos cursos.
- Os contextos vivenciados em cada turma precisam ser considerados para entender as atitudes de aceitação dessas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira etapa desta pesquisa consistiu na busca de informações sobre investigações e estudos relativos à formação continuada, socialização de professores e formação em serviço, sobretudo pelas condições da educação brasileira nos últimos anos que vem exigindo contínuos cuidados para a formação em face das inúmeras medidas implantadas.

Nessa direção foi possível verificar a incidência de estudos em dois desses focos, ou seja, formação continuada e formação em serviço e mesmo sobre socialização quando se focalizam os aspectos pedagógicos da docência. Em todos esses focos há muita preocupação com a mudança dos professores principalmente após o início do exercício profissional, porém nenhum deles associando duas ou mais dessas facetas.

Assim, pareceu fundamental estabelecer certas relações entre esses focos, sobretudo porque alguns estudos apontaram para a dificuldade da mudança, certos esquemas em relação à profissão constituídos ao longo da vida sugerindo a possibilidade de que, já durante as atividades de educação continuada ocorressem manifestações dos professores na direção de mudança dificultada, momentos em que os professores se posicionassem em relação ao que e como seriam veiculados os conhecimentos nessas atividades.

Diante de tais constatações foi ganhando força a idéia do tema e do problema desta pesquisa para identificar e analisar as reações de professores durante as atividades de educação continuada.

Tal delimitação inicial levou à definição da realização de um estudo que permitisse uma aproximação maior a esse universo. Para tanto o estudo preliminar foi de suma importância, pois foram feitos os contornos necessários, contribuindo na definição do

referencial teórico utilizado. A definição das categorias conceituais de *habitus* e capital cultural de Bourdieu pareceram adequadas.

Esse primeiro estudo empírico permitiu observar que os cursos de formação continuada eram importantes para a socialização dos professores, pois havia uma relação de troca entre eles e que poderiam ser considerados como um espaço de socialização que poderia alterar ou não as atitudes, ações dos professores. Assim, a primeira hipótese foi construída, considerando a educação continuada como um espaço de socialização profissional que ocorre em duas vias: ao mesmo tempo em que veicula novos conhecimentos a serem incorporados pelos professores, é também um espaço de interação, de trocas, no qual eles se expressam, demonstrando atitudes de aceitação ou de rejeição diante das novas situações que vão sendo disseminadas.

Essas atitudes levaram a elaborar outra hipótese: de que, de um lado, existam disposições duradouras incorporadas nos professores, ou seja, *habitus* que comandam a sua visão sobre os temas veiculados nas atividades de formação continuada, levando-os a modos de socialização que acabam afetando a interpretação e assimilação de novas informações. Mas, por outro lado, também possam existir outras disposições que vão se alterando, se reestruturando a partir das relações no grupo.

Esse estudo preliminar confirmou a relevância do estudo, assim como trouxe pistas para a utilização do conceito de socialização a partir da categoria conceitual de *habitus*, ou seja, a incorporação de formas de pensar e agir duradouras que engendram as ações das professoras contrapondo-se às exigências das atividades de educação continuada. Estas poderiam levar ou não à alteração do *habitus* no que se refere a facetas da docência.

Na seqüência outra etapa decorreu da decisão sobre um local para realizar o estudo definitivo. Foram decisões para a busca de um campo empírico, algo nada fácil de ser realizado devido a certas indisposições da Diretoria Regional situada numa cidade da região

central do estado de São Paulo. Finalmente consegui realizar o estudo na rede municipal de outra cidade que permitiu o acompanhamento do PROFA e dos Parâmetros em Ação, observando os encontros e coletando outras informações por entrevista e questionário conforme já minuciosamente relatado.

Foi possível, nessa etapa, verificar que o corpo docente da rede municipal dessa pequena cidade, com 30.379 habitantes, é composto por profissionais oriundas da mesma fração de classe em que se declararam como média baixa. Quando se analisa essa população alvo dos cursos, ou seja, parte significativa do corpo docente da rede municipal, se verifica que têm renda relativamente baixa, algumas com maridos desempregados, partícipes de famílias de origem rural com pais e avós exercendo atividades manuais, poucos funcionários públicos, em geral com baixa escolaridade, muitas delas em famílias com muitos filhos.

Elas fazem parte de uma geração que chegou mais à escola – 45 em 55 chegaram ao ensino superior – assim como seus maridos. Estes, embora não se dediquem ao trabalho da zona rural, entretanto a maioria exerce funções manuais.

Um dado que chamou a atenção sobre o contexto profissional foi o número de professoras fazendo o curso relacionado à alfabetização embora responsáveis pelas 3^a e 4^a séries, momento em que esse processo estaria estabelecido. É um sintoma da vivência das professoras nas realidades escolares e das trajetórias não bem sucedidas do alunado diante das políticas implantadas no Ensino Fundamental como vêm denunciando vários estudos (DELGADO, 2004; KNOBLAUCH, 2004; TRUZZI, 2000).

Outro dado que merece destaque é o relativo ao número de professoras que além de fazer os cursos, às vezes dois deles, atuava em mais de uma escola: acima de 30% delas tinha essa sobrecarga.

Foi nesse contexto em que estive participando, observando e investigando as oportunidades de relações entre elas. Verifiquei, após análises que os modos de socialização mais utilizados pelas professoras foram os cochichos, troca de olhares, a partir de piadinhas, em tom de ironia, brincadeiras, manifestando certas regularidades de rejeição ou aceitação com relação ao que era proposto nos cursos.

Os momentos de interação mais recorrentes entre as professoras com atitudes de rejeição ocorreram principalmente na ausência das formadoras responsáveis pelos cursos, durante a cópia da “pauta” dos encontros, nas exibições dos vídeos do PROFA, nos trabalhos em grupos ou individualmente e durante a explanação das formadoras. Já as professoras com manifestações de aceitação conversavam entre si nos momentos de explanação e discussão com as formadoras e nos trabalhos em grupos. Verifica-se que são atitudes bem diversas: as manifestações de rejeição estiveram mais presentes nas situações fora do controle estrito das formadoras, enquanto que as manifestações de aceitação ocorreram principalmente em momentos ou situações mais visíveis às formadoras, portanto sob controle. Esse dado pode parecer haver situações falsificadas, porém os diálogos flagrados registrados e analisados no decorrer desta pesquisa pareceram adequados quanto ao seu real interesse.

As situações recorrentes nos dois cursos com relação às manifestações das professoras sinalizando uma certa indisposição diante de temas e procedimentos de estudo nos cursos me fizeram retomar uma das hipóteses iniciais da presente pesquisa, destacando que talvez essa rejeição ocorra devido a percepções, modos de pensar e agir incorporados nas professoras afetando suas ações. Mas também foi apontado na análise que as atitudes de rejeição das professoras nos cursos não poderiam ser compreendidas apenas como manutenção de seu *habitus* anterior, mas também como estratégias de luta utilizadas por elas para manutenção de seu capital simbólico, pois elas não são passivas, mas pessoas que se posicionam diante das situações vivenciadas. Dessa maneira, é importante compreender as

manifestações das professoras, levando em consideração suas condições de existência, pessoal e profissional. Elas tinham uma reputação a manter para manter sua sobrevivência e as de seus familiares. Tiveram origem simples e continuavam trabalhando embora em funções mais prestigiadas socialmente sobretudo no município em que viviam com as características agrícolas bem marcadas. Aliás, como boa parte dos municípios brasileiros.

No que tange às professoras com atitudes de aceitação ficou bem caracterizada a possibilidade da incorporação do capital cultural escolar dos cursos, possibilitando a alteração do *habitus*, sobretudo no que se refere a noções revistas ou aprendidas e procedimentos a serem utilizados no dia-a-dia.

Tanto a estrutura dos cursos quanto os depoimentos das professoras apresentaram uma ênfase na prática enquanto “aplicação imediata da teoria”, apontando a necessidade dos cursos levarem em conta as condições de existência do professor, a fim de compreender suas estratégias de socialização dentro desses contextos.

Na busca da compreensão ampliada sobre essa aceitação é possível pensar que talvez o filtro da prática que perpassou muitos depoimentos dessas professoras ao dizerem que a teoria tem que ser aplicada possa estar relacionado com a etapa profissional da vida profissional delas, pois, conforme observado nos dados obtidos sobre o tempo de atuação da docência, a maioria das professoras participantes dos cursos era estável, com a média de 10 a 17 anos de experiência. Segundo Huberman (2000) o desenvolvimento profissional do professor é um processo e cada ciclo vivenciado constitui-se por características próprias daquela situação, o que requer necessidades formativas específicas daquele momento.

Dessa maneira, talvez essa valorização dada às situações do dia a dia, às várias formas de se trabalhar, esteja atrelada ao momento que elas viviam, denominada por Huberman como “fase de diversificação”. Para o autor, nessa fase “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os

modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc.” (HUBERMAN, 2000, p. 41), buscando alternativas após a fase inicial de aquisição de segurança e domínio das situações escolares.

Entretanto não se pode descartar a estrutura dos cursos como estava posta, ou seja, no favorecimento da incorporação dessa visão da teoria enquanto base para aplicação imediata na prática, pelas professoras. Esta sim, provavelmente, foi uma característica aceita por estar conforme ao *habitus* já implantado desde a formação inicial num padrão bem familiar de estudo e trabalho.

As situações e os modos de socialização entre os professores durante as atividades permitiram verificar, após análise, que as atitudes tiveram certas regularidades com algumas professoras mais propensas a aceitar e outras mais inclinadas a atitudes de rejeição. Entretanto, uma análise mais detalhada do conjunto dos episódios permite apontar regularidades, porém não constância total, pois tanto umas, quanto outras, oscilaram em suas manifestações. Não havia, portanto, homogeneidade nas suas manifestações.

Esse dado parece ser um indicador da condição de sujeitos que as professoras possuíam. Em certas circunstâncias aceitavam os procedimentos de estudo e as noções veiculadas – por estarem mais de acordo com seus *habitus* ou por identificarem condições de melhoria em suas atividades de docência ou, ainda, pelo fato de ter relato de uma colega apontando o sucesso em circunstância similar.

Em certas outras circunstâncias elas rejeitavam perspectivas de trabalho ou conceitos por se verem confrontadas em seus *habitus* ou pelas impossibilidades dadas pelas condições adversas em que viviam e atuavam.

Essa oscilação de atitude entre elas foi um dado intrigante durante as análises. Se tanto as que rejeitavam, às vezes também aceitavam parcialmente como o contrário ocorria, qual era a possibilidade de compreensão de tais dados se o conjunto das

informações sobre elas e suas famílias eram tão similares? O que teria levado a essa diferenciação de atuação?

Retomando o perfil geral dessas professoras apresentado nos capítulos anteriores, as condições de vida, a escolarização e experiência profissional não podem ser consideradas como elementos de interferência porque não apresentam muitas diferenças. No entanto, ao observar o contexto de cada grupo nos cursos em que as professoras estavam inseridas, talvez um elemento de interferência sejam as variáveis situacionais, experienciais e comunicativas que são singulares em cada turma. Dependendo da turma, por um lado, as professoras vivenciaram condições favoráveis como turmas maiores, participativas, levando a uma perspectiva de contexto mais favorecedor à aceitação. Por outro lado, as professoras que apresentaram maior regularidade de rejeição frequentaram os cursos em condições adversas como o frio, turmas pequenas, realizadas pela manhã.

Buscando ampliar as possibilidades relacionais com contextos mais amplos há que se pensar, ainda, que podem existir outros tipos de interferência atuantes sobre as professoras, pois as diferentes esferas de contexto constituem cenários plurais em que elas estavam, e ainda estão envolvidas.

Alguns pontos foram analisados nesta pesquisa e deve-se destacar a relevância da hipótese inicial na coleta, descrição e análise dos dados permitindo chegar à compreensão da relevância de estudos sobre processos de socialização expressos tanto pelas situações quanto pelos modos de reação das professoras, sejam positivas ou negativas, em relação a atividades de formação continuada.

Levar em conta essas “disposições”, essas “estruturas incorporadas” pelas professoras é muito importante para entender como os modos de socialização e de troca vão ocorrendo dentro dos cursos. Entretanto, este é um dado não considerado como elemento de interferência para o aproveitamento, ou não, na realização dos cursos. Dessa maneira, os

cursos de formação continuada precisariam estar atentos a essa realidade das professoras e, talvez, esse olhar nos comentários que elas fazem entre si possa trazer pistas para se repensar os cursos de formação continuada, que sejam pautados a partir das necessidades e expectativas concretas das professoras, de modo a contribuir para seu desenvolvimento profissional.

As situações de interação entre as professoras tanto com atitude de aceitação quanto de rejeição mostraram também que os cursos estão empobrecidos não porque sejam ruins, o contrário, pois ensinam a alfabetizar ou conteúdos específicos da Matemática e para isso recupera o conceito, os procedimentos, mas, no decorrer de sua realização se limitam apenas a leituras, a aplicação em sala de aula e retornar para ver se deu certo. Mas as riquezas da sala de aula de fato não têm espaço para aparecer no debate mais amplo e coletivo porque quando a professora vai aplicar na sala de aula, provavelmente ela pode até estar tentando, mas enfrentando alguns tipos de dificuldades, alguns resultados não previstos, isso acaba não aparecendo para a troca e o enfrentamento.

Tais situações e modos de socialização, após análise, permitem, mais uma vez, verificar as realidades conflituosas vividas pelas professoras diante da implantação das reformas. Elas expressam em muitas das situações, a seu modo, o conflito instaurado em suas vidas profissionais em face das mudanças radicais exigidas delas. Durante essas atividades de educação continuada elas tiveram a oportunidade para algumas manifestações.

As constatações da presente pesquisa me levaram a reafirmar a hipótese inicial de que a educação continuada seja um espaço de socialização que ocorre em duas vias: é um espaço de veiculação de novos conhecimentos a serem incorporados pelos professores, sem dúvida, abrindo a possibilidade de ampliar seu capital cultural e também como espaço de interação, de trocas, no qual os professores expressam sua visão, seja de aceitação – e

parcialmente incorporando para alterar seu *habitus* –, seja de rejeição diante das situações que vão sendo apresentadas e, portanto, alterando pouco, ou nada do seu *habitus*.

Entretanto é preciso acrescentar que as condições, o contexto das turmas, em outros aspectos, também é fundamental ser levado em conta para compreensão das manifestações dentro desse espaço de formação, assim como as possibilidades de investigação que ficam abertas, principalmente as trajetórias profissionais, pois afinal, ter atitudes de aceitação e de rejeição, segundo a abordagem teórica deste estudo, são ambas aprendidas dentro das possibilidades postas pelas situações vividas e do espaço limitado, porém real de subjetividade que cada professora possui para a constituição e alteração dos *habitus* relativos a processos de formação e ações docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 99-122.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro. **Educação continuada: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação de Brasília. Universidade de Brasília, Brasília.

ATKINSON, Paul; DELAMONT, Sara. Socialization into teaching: the research which lost its way. **British Journal of Sociology Education**. V. 06, n. 03, p 307-322, 1985.

ALVES, Maria Leila. **Educação continuada comprometida com a transformação social**. 2000. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais** – Pesquisa qualitativa e quantitativa. Rio de Janeiro: Thomson Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Maria Aline; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 95-114.

AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 02, p. 211-227, jul./dez.2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kinopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI, Afrânio (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81-126.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI, Afrânio (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 71-79.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003, p. 39-72.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) **Família e escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 171-183.

BRASIL, Ministério de Educação e Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL, “Lei nº 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27833-27841, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. (Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries). Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Apresentação. Brasília, MEC/SEF, 2001a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Guia do Formador: Módulo 1. Brasília, MEC/SEF, 2001b.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Guia do Formador: Módulo 2. Brasília, MEC/SEF, 2001c.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Guia do Formador: Módulo 3. Brasília, MEC/SEF, 2002.

BRZEZINSKI, Íria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 82-100, 2001.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**: Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CHAMON, Edna Maria Querido O. A formação continuada e o processo de socialização profissional de professores. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Sociologia**. Campinas, p. 115, 2003.

COLLARES, Cecília Azevedo L.; MOYSES, Maria Aparecida A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada da rede pública. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 36, p. 95-11, 1995.

DELGADO, Adriana. **Um estudo sobre práticas avaliativas no regime de progressão continuada**: limites e possibilidades. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação: História, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. **Passagem sem rito**: as 5ª séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto editora, 1997.

FREITAS, Maria Nivalda C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

GECAS, Victor. Contexts of socialization. In: ROSEMBERG, Morris, TURNER, Ralph H. (Eds) **Social Psychology Sociological perspectives**. New York: Basic Books, p. 165-199, 1981.

GIOVANNI, Luciana Maria ; MONTEIRO, Dirce C. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Educação Continuada**: reflexões e alternativas. Campinas: Papirus, 2000, p. 129 – 144.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs) **Concepções e práticas de formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-224.

GUARNIERI, Maria Regina. **O trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental:** elementos para compreensão da competência no cotidiano escolar. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GUIMARÃES, Valter. S.; SOUSA, Luciana Freire. E. C. P. A socialização profissional e o aprendizado da profissão docente. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:** Conhecimento Local e conhecimento universal. Curitiba, PUC/PR, p. 1743-1753, 2004. CD-ROM.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Editora Porto, 2000, p. 31-61.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos:** o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM editora, 2004.

LOPES, Luciana T. **A formação em serviço de professores de primeira a quarta série do primeiro grau.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LORTIE, Dan C. Professional socialization. In: VOLLMER, Howard M.; MILLS, D. L. **Professionalization.** Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, p. 98-101, 1966.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. **A socialização profissional de professores.** Caxambu, Anped, 1994. (mimeo).

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 99, p. 05-15, nov. 1996.

_____. **Socialização profissional de professores:** as instituições formadoras. Relatório Final de pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.cfch.ufrj.br/nec/pesquisa2.html/>. Acesso em: 08 jun. 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Aprender a enseñar:** um estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1991

_____. Formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 09, p. 51-75, 1998.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.36, p. 13-20, 1995.

_____. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Maria Aline; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 153-165.

_____. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs) **Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-73.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MUZZETTI, Luci Regina. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40**. 1997. 174 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência**. 1996. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, João Batista C. O processo de socialização na profissão docente. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Igualdade e diversidade na Educação**. Goiânia: MULTIPOLLO, p. 01-24, 2002. CD-ROM.

ONOFRE, Márcia Regina. **O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação**. 2000. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, p. 56-111, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 173-191, 1998.

TRUZZI, Elisangela A. **“Eles são analfabetos, como posso ensiná-los?”** A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M.; Tendências da pesquisa sobre formação de professores no Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 09, p. 76-87, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; GORE, Jennifer M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. Robert. (Ed) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, p. 329-348, 1990.

APÊNDICES

– APÊNDICE A –
ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO ESTUDO PRELIMINAR

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<p>1- Nome completo: _____</p> <p>2- Idade: _____</p> <p>3- Local onde nasceu: _____</p>	<p>25- Você tem Nível Superior? () sim () não</p> <p>26- Que curso você fez? _____</p> <p>Início: _____ Término: _____</p> <p>27- Você fez ou cursa especialização? () sim () não</p> <p>28- Em que área? _____</p> <p>Início: _____ Término: _____</p>
IDENTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E CÔNJUGES	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
<p>4- Profissão do Pai: _____</p> <p>5- Nível de instrução: _____</p> <p>6- Profissão da sua mãe: _____</p> <p>7- Nível de instrução: _____</p> <p>8- Em quantos irmãos vocês são? _____</p> <p>9- Qual é a ordem de nascimento? _____</p> <p>10- Qual era a profissão de seus avós paternos? Avô: _____ Avó: _____</p> <p>11- Qual era o nível de instrução deles? Avô: _____ Avó: _____</p> <p>12- Qual era a profissão de seus avós maternos? Avô: _____ Avó: _____</p> <p>13- Qual era o nível de instrução deles? Avô: _____ Avó: _____</p> <p>14- Como você classificaria a sua classe social: () Baixa () Média baixa () Média alta () Alta</p> <p>15- Como era a casa? () Própria () Aluguel () Outros: _____</p> <p>16- () Madeira () Alvenaria () Outros: _____</p> <p>17- Quantos quartos? _____ Quantos banheiros? _____</p> <p>18- Na casa tinha: () televisão () telefone () rádio () Máquina de Lavar Roupa () Carro () Empregada doméstica () Eletrodomésticos: _____</p> <p>19- Você é casado (a)? () sim () não</p> <p>20- A sua mulher/ (seu) marido trabalha? () sim () não</p> <p>21- O que ela (ele) faz? _____</p> <p>22- E o nível de instrução? _____</p> <p>23- Você tem filhos? () sim () não</p> <p>24- Quantos? _____</p>	<p>29- Você atua como professor (a) desde quando? _____</p> <p>30- Desde quando você atua nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental? _____</p> <p>31- Desde que ano você é professor efetivo na rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul? _____</p> <p>32- A quanto tempo você é professor(a) nessa escola? _____</p> <p>33- Que séries você já lecionou? _____</p> <p>34- Em que turma você ministra atualmente? _____</p>

– APÊNDICE B –
ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA NO ESTUDO PRELIMINAR

1. Neste período em que você atua como professor efetivo da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul, tem buscado participar de cursos? Porquê?
2. Que tipos de cursos você tem participado?
3. Você acredita ser importante fazer esses cursos? Porquê? Em que esses cursos interferem na sua atuação?
4. Quais assuntos são abordados nesses cursos? Quais são os comentários dos professores sobre esses cursos?
5. Como os professores, inclusive você, se posicionam diante do que é apresentado?
6. E para você quais os pontos positivos? Explique. E os pontos negativos? Explique.
7. Durante o curso há um espaço (café, almoço) para os professores tecerem comentários ou até mesmo satirizar o que tem acontecido no curso e na realidade vivida, já que não são os mesmos professores que trabalham com você? Como você percebe essas discussões?
8. Quais os comentários, as brincadeiras ou outras manifestações que você se lembra que os professores ou você faziam em relação a toda essa alteração, essa mudança que houve na escola com o regime de ciclos? Você se lembra que tipos de brincadeiras eram feitas sobre toda essa mudança?
9. Quando você é a única a fazer o curso, você tem espaço para apresentá-lo aos seus colegas? Como os professores se posicionam diante do exposto?
10. Você percebe mudanças na sua vida profissional, após esses cursos? Quais? Após esses cursos você percebeu alguma mudança na sua vida profissional na sua sala de

aula? Entre os colegas? Com a direção? Com a coordenação? Com os pais dos seus alunos? Nas Reuniões pedagógicas?

11. Na sua escola são oferecidos cursos? Quais?
12. Nas reuniões pedagógicas são tratados quais assuntos? Como são debatidos? Em algumas das reuniões pedagógicas há sessões de estudo?
13. (Caso resposta Anterior Afirmativa) O que é estudado? Como é a participação dos professores? E a sua? No enfrentamento dos problemas cotidianos apresentados nas Reuniões Pedagógicas, como é tentado a solucionar esses problemas?
14. Os cursos ajudam você na busca de novas estratégias para a solução dos problemas? Qual valor você dá para esses novos saberes, ou preferem os saberes da experiência?
15. Existe alguma observação, algum comentário que você gostaria de fazer que não foi colocado para contribuir com a pesquisa?

- APÊNDICE C -

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PARTICIPANTES DOS CURSOS “PROFA” E “PARÂMETROS EM AÇÃO”

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

DADOS PESSOAIS

01. Nome: _____
02. Data de Nascimento: _____
03. Cidade onde nasceu: _____
04. Cidade onde mora: _____
05. Morou sempre na mesma cidade?: () Sim () Não
- Caso a resposta anterior seja **afirmativa**.
06. Para qual (is) cidade (s)? _____
07. Como você classifica a sua classe social hoje? () Baixa () Média baixa () Média alta () Alta Por quê? _____
08. A sua casa é: () Própria () Aluguel () Outros: _____
09. A sua casa é: () de madeira () de alvenaria () Outros: _____
10. A sua casa tem: _____ quartos e _____ banheiros
11. A sua casa está localizada: () Bairro () Centro Outros: _____
12. Na sua casa tem: () Televisão () Telefone () Rádio () Máquina de Lavar Roupa () Computador () Carro () Empregada doméstica () Eletrodomésticos: _____
13. Em sua cidade você tem acesso à: () Museus () Teatros () Cinema () Biblioteca () Outros: _____
14. Você tem acesso a esses locais em outras cidades? () Sim () Não
- Caso a resposta anterior seja **afirmativa**.
15. Em qual (is) cidade(s): _____
16. Você tem condições econômicas para frequentá-los? () Sim () Não Por quê? _____
17. Você tem acesso a livros, revistas, jornais? () Sim () Não
18. Você tem condições econômicas para adquirir bens culturais como: () Obras de arte () livros () revistas () jornais Por quê? _____
19. Estado Civil: () casada () Solteira () Divorciada () Outros: _____
20. Tem filhos? () Sim () Não
- Caso a resposta anterior seja **afirmativa**.
21. Quantos filhos? _____
22. Eles estudam? _____
23. Em que instituição? () Pública () Privada _____
- Caso você seja **casada**:
24. Profissão de seu marido: _____
25. Tempo que trabalha nesta profissão: _____
26. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não
27. Ele estudou? () Sim () Não
- Caso a resposta anterior seja **negativa**.
28. Como aprendeu o ofício? _____
29. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau
30. Em que instituição de ensino estudou o:
- 1º grau: () Pública () Privada
- 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____
- 3º grau: () Pública () Privada
31. Ele estudou na cidade em que morava? () Sim () Não
32. Ele gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não
- Caso a resposta anterior seja **afirmativa**.
33. Que curso ele gostaria de ter feito? _____
34. Por que ele não o fez? _____
35. Ele ficou retido em alguma série? () Sim () Não
- Caso a resposta anterior seja **afirmativa**.
36. Em que série? _____

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	
FORMAÇÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<p>37. Você sempre estudou na cidade em que mora? () Sim () Não</p> <p>38. Instituição de Ensino que você estudou: - 1º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____ - 2º grau: () Pública () Privada _____ - 3º grau: () Pública () Privada _____</p> <p>39. Você ficou retida em alguma série? _____</p> <p>40. Você tinha dificuldades na escola? () Sim () Não - Caso a resposta anterior seja afirmativa: _____</p> <p>41. Em que disciplina? () Sim () Não Por quê? _____</p> <p>42. Que disciplinas você mais gostava? () Sim () Não Por quê? _____</p> <p>43. Que disciplinas você menos gostava? () Sim () Não Por quê? _____</p> <p>44. Seus pais eram exigentes em relação a suas notas? () Sim () Não</p> <p>45. Você tinha informações sobre os cursos oferecidos em sua cidade? () Sim () Não</p> <p>46. Você tinha informações sobre os cursos oferecidos na região? () Sim () Não - Caso a resposta anterior seja afirmativa: _____</p> <p>47. Como você obteve essas informações? _____</p> <p>48. Você fez magistério? () Sim () Não - Caso a resposta anterior seja afirmativa: _____</p> <p>49. Onde fez você fez? _____ Início: _____ Término: _____</p>	<p>50. Você gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não - Caso a resposta anterior seja afirmativa: _____</p> <p>51. Por que você não o fez? _____</p> <p>52. Foi opção ser professora? _____</p> <p>53. Seus pais tiveram influência em sua escolha? () Sim () Não</p> <p>54. Você tem ou faz Nível Superior? () Sim () Não - Caso a resposta anterior seja afirmativa: _____</p> <p>55. Nome do curso que você fez ou está cursando: _____ Início: _____ Término: _____ Instituição: _____</p> <p>- Caso tenha feito o curso Superior recentemente: _____</p> <p>56. Por que não fez o curso superior antes? _____</p> <p>57. Você fez ou está cursando Especialização? () Sim () Não - Caso a resposta anterior seja afirmativa: _____</p> <p>58. Em que área? _____ Início: _____ Término: _____</p> <p>59. Desde quando você é professora? _____</p> <p>60. Você já passou por algum tipo de seleção? () Sim () Não - Caso a resposta anterior seja afirmativa: _____</p> <p>61. Especifique o tipo de seleção: _____</p> <p>62. Desde quando você atua nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental? _____</p> <p>63. Qual é a sua situação como professor na rede municipal? () Efetivo regime Estatutário () Efetivo regime CLT () Contrato anual () Outros: _____</p> <p>64. Desde quando você é professora neste município? _____</p> <p>65. Que séries você já lecionou? _____</p> <p>66. Em que turma você atua no momento? _____</p> <p>67. Você exerce outra profissão? () Sim () Não Qual? _____</p> <p>68. Você trabalha em outras escolas? () Sim () Não Caso seja afirmativo, especifique: () Escola Estadual () Escola Privada () Escola Estadual e Escola Privada () No mesmo município () Em outro município: _____</p>

IDENTIFICAÇÃO FAMÍLIA		
SITUAÇÃO FAMILIAR NA INFÂNCIA	PAI	MAE
<p>69. Como você classificaria a classe social de sua família?</p> <p>() Baixa () Média baixa () Média alta () Alta</p> <p>Por quê? _____</p> <p>70. A casa era: () Própria () Aluguel</p> <p>() Outros: _____</p> <p>71. A casa era: () de madeira () de alvenaria</p> <p>() Outros: _____</p> <p>72. A casa tinha: _____ quartos e _____ banheiros</p> <p>73. Na casa tinha: () Televisão () Telefone () Rádio</p> <p>() Máquina de Lavar Roupas () Carro () Empregada doméstica () Eletrodomésticos:</p> <p>74. A casa estava localizada: () Bairro () Centro</p> <p>Outros: _____</p> <p>75. Você sempre morou com seus pais? () Sim () Não</p> <p>- Caso a resposta anterior seja negativa:</p> <p>76. Com quem morou? _____</p> <p>77. Profissão dos donos da casa que você morou:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>78. Instituição de ensino que eles estudaram:</p> <p>() Pública</p> <p>() Privada</p>	<p>79. Profissão de seu pai: _____</p> <p>80. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>81. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não</p> <p>82. Ele estudou? () Sim () Não</p> <p>- Caso a resposta anterior seja negativa:</p> <p>83. Como aprendeu o ofício? _____</p> <p>84. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau</p> <p>85. Em que instituição de ensino ele estudou:</p> <p>- 1º grau: () Pública () Privada</p> <p>- 2º grau: () Pública () Privada</p> <p>- 3º grau: () Pública () Privada</p> <p>86. Ele sempre estudou na cidade em que morava?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>87. Ele gostaria de ter feito outro curso?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>- Caso a resposta anterior seja afirmativa:</p> <p>88. Que curso ele gostaria de ter feito? _____</p> <p>89. Por que ele não o fez? _____</p> <p>90. Ele ficou retido em alguma série? () Sim () Não</p> <p>- Caso a resposta anterior seja afirmativa:</p> <p>91. Em que série? _____</p>	<p>92. Profissão de sua mãe: _____</p> <p>- Caso sua mãe exerça a profissão: _____</p> <p>93. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>94. Ela trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não</p> <p>() Não</p> <p>- Caso sua mãe seja dona de casa:</p> <p>95. Ela sempre ficou em casa com os filhos? () Sim () Não</p> <p>96. Ela estudou? () Sim () Não</p> <p>- Caso a resposta anterior seja negativa:</p> <p>97. Como aprendeu o ofício? _____</p> <p>98. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau</p> <p>99. Em que instituição de ensino ela estudou:</p> <p>- 1º grau: () Pública () Privada</p> <p>- 2º grau: () Pública () Privada</p> <p>() Regular ou () Profissionalizante: (qual) _____</p> <p>- 3º grau: () Pública () Privada</p> <p>100. Ela sempre estudou na cidade em que morava?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>101. Ela gostaria de ter feito outro curso?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>- Caso a resposta anterior seja afirmativa:</p> <p>102. Que curso ela gostaria de ter feito? _____</p> <p>103. Por que ela não o fez? _____</p> <p>104. Ela ficou retida em alguma série? () Sim () Não</p> <p>- Caso a resposta anterior seja afirmativa:</p> <p>105. Em que série? _____</p>

IDENTIFICAÇÃO FAMÍLIA			
AVÓ PATERNO	AVÓ PATERNA	AVÓ MATERNO	AVÓ MATERNA
<p>106. Profissão de seu avô: _____</p> <p>107. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>108. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não</p> <p>109. Ele estudou? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja negativa:</u></p> <p>110. Como aprendeu o ofício? _____</p> <p>111. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau</p> <p>112. Em que instituição de ensino ele estudou: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular ou () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada</p> <p>113. Ele sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não</p> <p>114. Ele gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p> <p>115. Que curso ele gostaria de ter feito? _____</p> <p>116. Por que ele não o fez? _____</p> <p>117. Ele ficou retido em alguma série? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p> <p>118. Em que série? _____</p>	<p>119. Profissão de sua avó: _____</p> <p>- <u>Caso sua avó exerceu/exerceu a profissão:</u></p> <p>120. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>121. Ela trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso sua avó seja/foi dona de casa:</u></p> <p>122. Ela sempre ficou em casa com os filhos? () Sim () Não</p> <p>123. Ela estudou? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja negativa:</u></p> <p>124. Como aprendeu o ofício? _____</p> <p>125. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau</p> <p>126. Em que instituição de ensino ela estudou: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular ou () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada</p> <p>127. Ela sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não</p> <p>128. Ela gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p> <p>129. Que curso ela gostaria de ter feito? _____</p> <p>130. Por que ela não o fez? _____</p> <p>131. Ela ficou retida em alguma série? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p>	<p>132. Em que série? _____</p> <p>133. Profissão de seu avô: _____</p> <p>134. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>135. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não</p> <p>136. Ele estudou? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja negativa:</u></p> <p>137. Como aprendeu o ofício? _____</p> <p>138. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau</p> <p>139. Em que instituição de ensino ele estudou: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular ou () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada</p> <p>140. Ele sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não</p> <p>141. Ele gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p> <p>142. Que curso ele gostaria de ter feito? _____</p> <p>143. Por que ele não o fez? _____</p> <p>144. Ele ficou retido em alguma série? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p> <p>145. Em que série? _____</p> <p>146. Profissão de sua avó: _____</p> <p>- <u>Caso sua avó exerceu/exerceu a profissão:</u></p>	<p>147. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>148. Ela trabalha/trabalhou em área diferente da formação? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso sua avó seja/foi dona de casa:</u></p> <p>149. Ela sempre ficou em casa com os filhos? () Sim () Não</p> <p>150. Ela estudou? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja negativa:</u></p> <p>151. Como aprendeu o ofício? _____</p> <p>152. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau</p> <p>153. Em que instituição de ensino ela estudou: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular ou () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada</p> <p>154. Ela sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não</p> <p>155. Ela gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p> <p>156. Que curso ela gostaria de ter feito? _____</p> <p>157. Por que ela não o fez? _____</p> <p>158. Ela ficou retida em alguma série? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u></p> <p>159. Em que série? _____</p>

IDENTIFICAÇÃO FAMÍLIA E OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA	
IRMÃOS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE A INFÂNCIA
<p>160. Você tem irmãos? () Sim () Não</p> <p>161. Quantos? _____</p> <p>162. Qual a sua posição de nascimento entre seus irmãos? _____</p> <p>163. Eles estudaram? () Sim () Não - <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>164. Até que nível eles estudaram? (especifique): _____</p> <p>165. Qual a profissão de cada um? (especifique) _____</p> <p>166. Em que instituição de ensino estudaram:</p> <p>- <u>1º grau:</u> () Pública () Privada _____</p> <p>- <u>2º grau:</u> () Pública () Privada _____</p> <p>() Regular () Profissionalizante: (qual) _____</p> <p>- <u>3º grau:</u> () Pública () Privada _____</p> <p>167. Eles gostariam de ter feito outro curso? (especifique) _____</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>168. Por quê eles não fizeram? _____</p> <p>169. Eles ficaram retidos em alguma série? (especifique) _____</p> <p>170. Eles tinham dificuldades na escola? (especifique) _____</p> <p>171. Eles tinham dificuldades em alguma disciplina? Por quê? (especifique): _____</p> <p>172. Que disciplinas eles mais gostavam? _____</p> <p>173. Eles tinham contato com a leitura? () Sim () Não</p> <p>174. Eles gostavam de ler? () Sim () Não - <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>175. Que tipo de leitura? _____</p> <p>176. Eles tinham acesso à livros, revistas, jornais? () Sim () Não</p> <p>177. Vocês tinham condições econômicas para adquirir bens culturais como obras de arte, livros, revistas, jornais? () Sim () Não</p> <p>178. Vocês frequentavam alguma biblioteca? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>179. Em que local? _____</p> <p>180. Vocês tinham condições econômicas para frequentarem esses locais? () Sim () Não</p> <p>181. Você tinha contato com a leitura? () Sim () Não</p>	<p>182. Você gostava de ler? () Sim () Não - <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>183. Tipo de leitura: _____</p> <p>184. Você tinha acesso à livros, revistas, jornais? () Sim () Não</p> <p>185. Você frequentava alguma biblioteca? () Sim () Não - <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>186. Local: _____</p> <p>187. Você fala , entende e escreve em alguma outra língua? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>188. Língua estrangeira: _____ Como aprendeu: _____</p> <p>189. Você ia com sua família ao teatro? () Sim () Não</p> <p>190. Na cidade em que residiam? () Sim () Não</p> <p>191. Você ia com sua família a museus? () Sim () Não</p> <p>192. Na cidade em que residiam? () Sim () Não</p> <p>193. Você ia com sua família ao cinema? () Sim () Não</p> <p>194. Na cidade em que residiam? () Sim () Não</p> <p>195. Você gostava de música? () Sim () Não - <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>196. Que tipo de música? _____</p> <p>197. Você já teve oportunidade de assistir a um concerto? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>198. Em que cidade? _____</p> <p>199. Com quem você mais se relacionava quando era criança? _____</p> <p>200. Com quem você mais se relacionava quando era adolescente? _____</p> <p>201. Além da família, você se relacionava com outras pessoas? () Sim () Não</p> <p>- <u>Caso a resposta anterior seja afirmativa:</u> _____</p> <p>202. Com quem mais? _____</p> <p>203. Tipo de relacionamento: _____</p> <p>204. Como era a sua relação com as pessoas mais próximas? _____</p> <p>205. Com quem você passava mais tempo? _____</p> <p>206. Sobre o que vocês conversavam? _____</p>

– APÊNDICE D –
ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS FORMADORAS RESPONSÁVEIS
PELOS CURSOS “PROFA” E “PARÂMETROS EM AÇÃO”

1. Desde quando você atua como formadora no PROFA e nos Parâmetros em Ação?
2. Você recebeu formação específica para atuar nesses cursos?
3. Quem ofereceu essa formação?
4. Quanto tempo durou essa formação?
5. Como ocorreu a formação recebida?
6. Você teve alguma dificuldade no decorrer da realização dos cursos? Quais?
7. Quando você ministrou esses cursos pela primeira vez, houve alguma resistência por parte de algum professor? Quais?
8. Por que você acha que esses professores tiveram dificuldades em aceitar o curso, ou você como formadora?
9. Quando as professoras mudam de turmas, principalmente nos Parâmetros em Ação, você nota alguma diferença na interação entre elas? Quais?
10. Na sua opinião, porque algumas professoras rejeitam o que está sendo proposto no PROFA e outras aceitam com tranquilidade?

– APÊNDICE E –

**ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS SELECIONADAS
A PARTIR DE ATITUDES DE ACEITAÇÃO PERANTE OS CURSOS**

1. Neste período em que você atua como professora efetiva da rede municipal de/SP, tem buscado participar de cursos? Porquê?
2. Que tipos de cursos você tem participado?
3. Você acredita ser importante fazer esses cursos? Porquê?
4. Quando você iniciou o PROFA, você teve alguma dificuldade? Que dificuldades?
5. Que aspectos positivos você destacaria do PROFA?
6. E os aspectos negativos?
7. No “Parâmetros em Ação”, no módulo de matemática, que aspectos positivos você destacaria?
8. E os aspectos negativos?
9. Em que esses cursos interferem na sua atuação?
10. Você acredita que esses cursos contribuem na sua socialização entre as professoras?
11. Você percebe mudanças na sua vida profissional, após esses cursos? Quais?
12. Os cursos ajudam você na busca de novas estratégias para a solução dos problemas?
13. Qual valor você dá para esses novos saberes, ou prefere os saberes da experiência?